

INQUIETUDES SOCIOLOGICAS
ENSAIOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, CULTURA,
ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

Editora Appris Ltda.

1ª Edição - Copyright© 2020 dos autores

Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nos 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catálogo na Fonte

Elaborado por: Josefina A. S. Guedes

Bibliotecária CRB 9/870

1588i
2020 Inquietudes sociológicas : ensaios sobre gênero, sexualidade, cultura, ensino de sociologia e educação / Luciano de Melo Sousa (org.). - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2020. 199 p. ; 23 cm - (Ciências sociais)

Inclui bibliografias
ISBN 978-65-5523-678-1

1. Sociologia. 2. Educação. 3. Cultura. 4. Sexualidade. I. Sousa, Luciano de Melo.
II. Título. III. Série.

CDD - 302

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris
editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 - Mercês
Curitiba/PR - CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Luciano de Melo Sousa (org.)

INQUIETUDES SOCIOLÓGICAS
ENSAIOS SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE, CULTURA,
ENSINO DE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO

Appris
editora

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL	Augusto V. de A. Coelho Marli Caetano Sara C. de Andrade Coelho
COMITÊ EDITORIAL	Andréa Barbosa Gouveia - UFPR Edmeire C. Pereira - UFPR Iraneide da Silva - UFC Jacques de Lima Ferreira - UP
ASSESSORIA EDITORIAL	Evelin Louise Kolb
REVISÃO	Renata Cristina Lopes Miccelli
PRODUÇÃO EDITORIAL	Juliane Scoton
DIAGRAMAÇÃO	Luciano Popadiuk
CAPA	Karen Tortato
COMUNICAÇÃO	Carlos Eduardo Pereira Débora Nazário Karla Pipolo Olegário
LIVRARIAS E EVENTOS	Estevão Misael
GERÊNCIA DE FINANÇAS	Selma Maria Fernandes do Valle

COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS

DIREÇÃO CIENTÍFICA Fabiano Santos (UERJ-IESP)

CONSULTORES	Alícia Ferreira Gonçalves (UFPB)	Jordão Horta Nunes (UFG)
	Artur Perrusi (UFPB)	José Henrique Artigas de Godoy (UFPB)
	Carlos Xavier de Azevedo Netto (UFPB)	Josilene Pinheiro Mariz (UFCG)
	Charles Pessanha (UFRJ)	Leticia Andrade (UEMS)
	Flávio Munhoz Sofiati (UFG)	Luiz Gonzaga Teixeira (USP)
	Elisandro Pires Frigo (UFPR-Palotina)	Marcelo Almeida Peloggio (UFC)
	Gabriel Augusto Miranda Setti (UnB)	Maurício Novaes Souza (IF Sudeste-MG)
	Helcimara de Souza Telles (UFMG)	Michelle Sato Frigo (UFPR-Palotina)
	Iraneide Soares da Silva (UFC-UFPI)	Revalino Freitas (UFG)
	João Feres Junior (Uerj)	Simone Wolff (UEL)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
-----------------	---

PARTE I: GÊNERO, SEXUALIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: MEMÓRIAS DE VIOLÊNCIAS VIVENCIADAS POR JOVENS LGBTI+ EM TERESINA.....	13
--	----

Ariadine Cristine Gonçalves Ribeiro e Luciano de Melo Sousa

Sexualidades: binarismo de gênero e educação heteronormativa.....	15
Meninas são frágeis e meninos não choram: restrição das sexualidades em uma divisão binária de gênero	18
Homossexualidades e escola: perspectivas de uma violência.....	23
Considerações finais.....	32

AS REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRE JOVENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI	35
--	----

Carlos Daniel da Silva Santos e Luciano de Melo Sousa

Elos e conexões: juventudes, representações, vivências e as questões de gênero	37
Juventude em movimento: representação das identidades e sexualidades.....	48
Considerações finais.....	55

PRODUÇÃO E MEDIAÇÃO DE SENTIDOS PELOS JOVENS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA TERESINENSE: MEDIADORES DAS RELAÇÕES ENTRE SI E OS DEMAIS SUJEITOS ESCOLARES EM MEIO AO PROCESSO DE USO OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS	61
---	----

Malonne Guibson de Sousa Cavalcante e Luciano de Melo Sousa

Breve descrição metodológica.....	62
Territórios: multiplicidade de relações nos espaços de sociabilidade	64
Insurreições dos jovens.....	69
Considerações finais.....	75

MACHISMO E SUAS RELAÇÕES SIMBÓLICAS NO MEIO UNIVERSITÁRIO..... 79

Kelline da Silva Costa e Luciano de Melo Sousa

Alguns esclarecimentos metodológicos.....	81
Mulheres – identidades em relações de desigualdade.....	83
Machismo – uma ideologia sobre um gênero disciplinado e silenciado.....	87
Machismo velado e sua atuação excludente e violenta.....	92
Considerações finais.....	95

O QUE TEM DEBAIXO DA TUA JAQUETA?: UM OLHAR SOBRE O ASSÉDIO SEXUAL NA UNIVERSIDADE..... 99

Maria Paula França da Silva e Rebeca Hennemann Vergara de Souza

O que tem debaixo da tua jaqueta? Relações de poder e gênero na universidade.....	104
A dinâmica do assédio sexual.....	111
Considerações finais.....	116

PARTE II: ENSINO DE SOCIOLOGIA

O GATO DE SCHRÖDINGER NA LICENCIATURA: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ENTRE OS ESTUDANTES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (CAMPUS POETA TORQUATO NETO – UESPI)..... 121

Ana Caroline Jardim Oliveira e Luciano de Melo Sousa

A influência do ensino tradicional na formação docente: diálogos entre reprodutivismo e o ensino libertador.....	124
A construção da autonomia docente como forma de superação.....	132
Considerações finais.....	140

PERCEPÇÕES DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA ENTRE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO..... 145

Edvaldo Gonçalves do Nascimento e Luciano de Melo Sousa

Esclarecimentos metodológicos.....	146
A Sociologia no ensino médio: uma análise dos documentos oficiais.....	147
Perfil dos professores de Sociologia na quarta GRE da rede estadual de educação do Piauí.....	149
Os desafios para a Sociologia: contextualização, aprendizagem significativa e formação cidadã.....	151
Considerações finais.....	160

ENSINO DA SOCIOLOGIA EM ESCOLAS PARTICULARES

DE TERESINA..... 165

Luciano de Melo Sousa, Malonne Guibson de Sousa Cavalcante, Marcio Danilo Martins Barbosa, Maria Júlia Ferreira Freitas e Maria Magnólia Viana de Carvalho

A disciplina de Sociologia – uma visão geral..... 168

A lógica expositiva..... 169

Pedagogia pragmática..... 175

A cidadania possível..... 183

Considerações finais..... 186

SOBRE AUTORES 189

ÍNDICE REMISSIVO 193

INTRODUÇÃO

Quanta alegria e satisfação ao apresentar a conclusão deste processo de construção de saberes e de formação de educandos e educandas, educadoras e educadores, pesquisadores e pesquisadoras! Essa satisfação é imensa, pois este livro é fruto de muitos trabalhos e ideais caros na caminhada de atores sociais (educandos, educadores e pesquisadores) de uma licenciatura em Ciências Sociais. Assim, inicialmente destaco alguns dos elementos que norteiam e sustentam o projeto deste livro.

Primeiro, este livro reúne artigos de professores formados pela licenciatura em Ciências Sociais do campus Poeta Torquato Neto, da Universidade Estadual do Piauí. Nosso curso, sempre movido pelo propósito de formar educadores e educadoras compromissados com uma educação humanista voltada para a plenitude dos atores, está sedimentando-se paulatinamente.

Segundo, oportuniza, a um público diversificado, conhecimentos que ficam empoleirados nas brochuras de monografias em estantes da biblioteca de nosso campus. Enquanto a nossa biblioteca não disponibiliza os arquivos em PDF, por intermédio de nosso site, as investigações produzidas por nossos graduandos ficam acessíveis para um grupo muito limitado de pessoas interessadas.

Terceiro, valoriza as pesquisas científicas de estudantes de nossas licenciaturas. Em tempos de subestimação do ensino da Sociologia e de outros conhecimentos afins, é fundamental mostrar suas relevâncias pela publicização de estudos atuais sobre temáticas tão caras à educação brasileira e à luta pelos Direitos Humanos.

Por último, este livro é uma ação de reconhecimento público das investigações científicas de estudantes das nossas universidades públicas: a graduação também pesquisa e contribui com a formação de pesquisadores. Os primeiros passos de um pesquisador são construídos na graduação. Fomentar a publicação de seus textos faz parte do nosso compromisso com a formação de professores-pesquisadores.

Importante destacar também que esta publicação, nos seus primórdios, nasce das inquietações de professores-pesquisadores de Ciências Sociais em formação. Suas vivências em sociedade, no próprio campus e nos estágios de ensino, inspiraram as investigações. Por essa razão, o nome do livro:

Inquietudes sociológicas. Espíritos inquietos e comprometidos com a discussão de problemáticas cotidianas da nossa sociedade: gênero, sexualidade, cultura e ensino de Sociologia.

Nesse sentido, as pesquisas aqui discutidas mostram o quanto as Ciências Sociais são capazes de dialogar com questões do nosso cotidiano: assédio sexual e machismo no espaço universitário, homofobia no ambiente escolar, construções de gênero entre estudantes, identidades juvenis em meio a uma escola disciplinadora, a formação da autonomia docente, ensino da Sociologia em escolas privadas e construções de sentidos sobre o ensino da Sociologia numa escola pública. Pesquisas qualitativas que contemplem relações e significados em relações sociais cotidianas em espaços de ensino formal.

Aqui, reunimos oito ensaios: sete são frutos das pesquisas feitas para a elaboração das monografias dos autores e um, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic – Uespi). Todos movidos por esse interesse humanista de compreender questões que nos interpelam cotidianamente e que, por sua reflexão, podem levar-nos a nos comprometer com um mundo mais justo e livre das opressões que nos assolam.

Gratidão aos nossos estudantes que abraçaram este desafio! Gratidão aos nossos professores da licenciatura em Ciências Sociais! Gratidão aos professores que participaram das bancas de defesa dos trabalhos aqui apresentados!

Luciano de Melo Sousa



I.

GÊNERO, SEXUALIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO

HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA: MEMÓRIAS DE VIOLÊNCIAS VIVENCIADAS POR JOVENS LGBTI+ EM TERESINA

Ariadine Cristine Gonçalves Ribeiro

Luciano de Melo Sousa

As homossexualidades atualmente têm conquistado cada vez mais espaço e visibilidade na política, na busca por direitos, na mídia¹. Entretanto esses avanços ainda se dão a passos lentos como consequência, principalmente, da persistência de intolerâncias sociais. Diversos estereótipos negativos foram atribuídos às expressões não heterossexuais devido às sexualidades terem sido reprimidas unicamente na perspectiva da biologia e da anatomia. Isso pôs à margem a influência de diversas outras variáveis no desenvolvimento sexual humano e as diferentes manifestações da sexualidade. O que auxilia a produção e a internalização da heterossexualidade como natural (BENTO, 2010).

O assunto abordado neste estudo tem a intenção de pensar o desenvolvimento sexual humano não apenas pelo viés biologizante, mas também pelas variáveis sociais que fazem parte das vivências dos indivíduos e que contribuem para esse viés. Assim, não se pode reduzir as manifestações da sexualidade a uma única que daria significado à anatomia e à natureza. Isso reflete o modo que o discurso biológico, do sexo como natural, vem sendo produzido e utilizado pela cultura para realizar a imposição de um modelo de sexualidade normal e legitimado socialmente (BENTO, 2010). Dessa forma, é preciso analisar o papel que a escola, importante mecanismo de socialização, vem desempenhando para produzir e reproduzir o modelo heteronormativo.

¹ Ver: 7 CONQUISTAS – e um grande desafio – dos LGBT nos últimos 20 anos. **Veja**, jun. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/7-conquistas-e-um-grande-desafio-dos-lgbt-nos-ultimos-20-anos/>. Acesso em: 19 dez. 2018; A TRAJETÓRIA e as conquistas do movimento LGBT brasileiro. **Nexo**. <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2017/06/17/A-trajet%C3%B3ria-e-as-conquistas-do-movimentoLGBT-brasileiro>. Acesso em: 19 dez. 2018.

Dentro desse universo, este estudo analisa violências que são sofridas por jovens LGBTI+² no espaço escolar do contexto teresinense e problematiza as violências que são geradas pela não aceitação da diversidade sexual na escola. Em geral, a instituição escolar busca garantir que os indivíduos que reúne correspondam aos padrões de normalidade impostos às formas de se vivenciar as sexualidades (BORTOLINI, 2011). A escola, dessa forma, é um espaço em que ocorrem diversos tipos de violências contra pessoas não heterossexuais. As homossexualidades são marginalizadas, silenciadas e reprimidas nesse ambiente, assim como em toda a sociedade.

Mesmo com avanços significativos nesse sentido, a discussão a respeito das sexualidades na escola ainda encontra barreiras de preconceitos que impedem que esse espaço seja acolhedor a essas diversidades. Não há uma abertura para se discutir a respeito. No contexto atual, vemos que a escola surge diversas vezes no discurso político como um local que deve rejeitar a homossexualidade. Nessa ascensão conservadora, a diversidade sexual e a educação mantêm uma relação conflituosa, pois se busca essas interdições como forma de evitar a homossexualidade entre os jovens (LOURO, 1997).

O interesse por essa temática surgiu a partir do incômodo com a naturalização e o consentimento social em relação às violências físicas, verbais e simbólicas que ocorrem contra jovens LGBTI+ no espaço da escola motivadas por homofobia. Elas levam a problemas psicológicos e emocionais, ao baixo rendimento escolar, às altas taxas de evasão e até aos suicídios³.

É preocupante pensar que tantos jovens ainda sofram, devido a preconceitos construídos em relação às homossexualidades, diversas violências em um espaço que deveria ser de acolhimento às diversidades, de forma que é cada vez mais comum a homofobia no espaço escolar. Essas violências cotidianas marcam a trajetória de estudantes homossexuais, o que fortalece as desigualdades que interferem no direito à educação desses jovens. Ao refletir sobre essa realidade, levantou-se a seguinte questão problema para uma pesquisa realizada no ano de 2018: como as violências motivadas por homofobia apresentam-se no cotidiano escolar de jovens LGBTI+?

² A sigla significa: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais. O “+” representa identidades de gênero e sexualidade não contempladas nessa sigla adotada, o que torna mais abrangente e enfatiza a importância da representação por meio da sigla.

³ Conforme a Agência Brasil, mais de um terço de alunos LGBTI+ sofreram violência física na escola. Informação disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-jaforamagredidos-fisicamente-diz>. Acesso em: maio 2018. Notícia da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016.

Essa pesquisa refletiu sobre a dinâmica relacional entre educação, gênero, sexualidade e homofobia para compreender a construção cultural de preconceitos e estigmas em relação à homossexualidade. Para isso, foi definido como objetivo geral: analisar as repressões sobre as homossexualidades que ocorrem no processo de socialização em escolas teresinenses.

O estudo tratou-se de uma pesquisa qualitativa apoiada em revisões bibliográficas para a fundamentação teórica da pesquisa (RICHARDSON, 2009, p. 90). Após essa etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com jovens LGBTI+ que já passaram pela educação básica (apontamos questões que incentivassem os atores a falar a respeito das suas vivências na escola enquanto homoafetivos). O material obtido foi transcrito e dividido em unidades discursivas para a construção de um quadro de análise (CHIZZOTTI, 2014) que serviu para verificar como os jovens homossexuais vivenciaram a homofobia no contexto da escola e como se perceberam nesse ambiente, e proporcionou provocações e esclarecimentos em relação às violências vivenciadas na ambientação escolar. As entrevistas foram realizadas com um grupo de quatro jovens LGBTI+ de Teresina que passaram por diferentes escolas (públicas e privadas).

Apesar de a homofobia contra lésbicas, gays, travestis e transexuais se apresentar, muitas vezes, de forma diferente para cada grupo, buscou-se perceber a homofobia na escola a partir das experiências desses jovens. Assim, a escolha dos participantes deu-se por meio da correspondência aos seguintes critérios: jovens homossexuais que se identificam abertamente como tal e que estudaram em escolas de Teresina. Dessa forma, foram delimitados os possíveis sujeitos da pesquisa considerando a importância das suas memórias para revelar um esboço do que é ser homossexual na escola e quais violências os estudantes podem estar sujeitos por esse motivo (pela perspectiva de quem já passou por essas experiências).

Sexualidades: binarismo de gênero e educação heteronormativa

Segundo Maria José Nogueira (2008), as sexualidades possuem variáveis que as tornam múltiplas, não apenas no que diz respeito ao ato sexual pelo viés biológico, mas como comportamentos, subjetividades, afetividades. Concorde com Paulo Roberto Ceccarelli e Samuel Franco (2010) ao pensar a influência da variação de contextos culturais: o contexto e a rede de relações em que os indivíduos estão inseridos também contribuem para o desenvolvimento sexual, a produção de sentidos identitários e afetos.

Deste modo, facilmente se constata que não é possível falar de sexualidade, mas apenas de sexualidades. Não só ao longo da história as concepções de sexualidade foram mudando e são diferentes de cultura para cultura, como em termos individuais a sexualidade é uma construção que resulta de uma biografia, para a qual contribuem a biologia e a cultura e, portanto, podemos dizer que existem tantas “sexualidades” quanto pessoas (GOMEZ ZAPIAN, 2002 *apud* PONTES, 2011, p. 28).

A definição do conceito de sexualidade esteve sempre ligada à prática sexual, às constituições anatômicas e à taxionomia dos corpos em masculino e feminino. Ao considerar a variável social, não é mais defensável falar em sexualidade sem refletir sua multiplicidade de expressões, tendo em vista que, utilizada no singular, afirma apenas a heterossexualidade. Dessa forma, deve ser um conceito afirmado no plural, pois se refere a uma pluralidade de sujeitos, práticas sociais e sociabilidades. Esse fato não lhe permite ser separado do viés social a partir do qual se desenvolvem identidades e maneiras variadas de se relacionar e de vivenciar as sexualidades para além das limitações da heteronormatividade.

Segundo Berenice Bento (2010, p. 3),

[...] o corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de (re) produção sexual. Neste processo, certos códigos naturalizam-se, outros, são ofuscados ou/e sistematicamente eliminados, posto às margens do humanamente aceitável.

Assim, ao valorizar uma manifestação em detrimento das outras e rejeitar a possibilidade de outras expressões não heterossexuais, dá-se a construção social da homofobia.

De acordo com Daniel Borrillo (2010), as normas sociais confinam o homossexual a uma condição de estranho, extravagante, de modo que a cultura e as instituições produzem e perpetuam os preconceitos sociais que possuem poder impositivo e repressivo sobre as sexualidades não heterossexuais. A homofobia, como forma de reafirmar a heterossexualidade, é uma espécie de consentimento social que se expressa na inferiorização do indivíduo devido à sua orientação sexual (BORRILLO, 2010).

Bento (2011), ao analisar os efeitos danosos do discurso biológico, convida-nos a refletir sobre a construção cultural do gênero como algo natural, o que legitima as desigualdades de gênero. Ao tratar de sexualidade, pode-se imaginar que o gênero apresenta-se como um binarismo entre

homem/mulher em que se presume a relação entre os sexos opostos. Logo, há uma associação imediata entre gênero e heterossexualidade.

A conformidade com as normas do gênero compreende uma forma mais eficaz para se administrar e dominar os corpos, pois a complementaridade dos gêneros traz coerência à heterossexualidade (BENTO, 2010). A partir disso, garantir que os corpos ajam de acordo com o seu gênero seria produzir a heterossexualidade. Então se busca garantir, por meio das instituições, o comportamento dos indivíduos dentro de seus respectivos gêneros para que se expressem dentro daquilo que se é esperado. Por essa concepção de gênero heterossexual, cria-se um mecanismo de controle das sexualidades. Nesse sentido, são alimentados estigmas em relação às homossexualidades como algo a ser reprimido por não ser correto, por representar uma anomalia, por ter em vista a heterossexualidade como a única forma legítima de vivenciar as sexualidades.

Ainda segundo Daniel Borrillo (2010), é possível considerar que gênero e sexualidades são conceitos diferentes, mas que são interdependentes. A homofobia é, assim, um preconceito social que faz parte de um conjunto de ideias relacionadas ao gênero (que exige a heterossexualidade), ao sexismo e à hierarquização das sexualidades, a partir das quais se cria um sistema de eliminação daquele que não corresponde à heteronormatividade, que estaria no topo da hierarquia, como uma expressão natural.

Pode-se pensar também, a partir do binarismo de gênero, como o poder sobre os corpos exerce-se por meio da classificação em categorias de gênero. O sexo, para Foucault (1988), era algo constantemente reprimido e silenciado, mantido na esfera do privado e, por essa razão, por meio do gênero, exercia-se de forma mais eficaz o controle desses corpos sexuados, pois se podia observar algum comportamento dissidente e agir de modo a reprimi-lo e direcioná-lo ao comportamento ideal socialmente: o que Berenice Bento (2010) chama de heteroterrorismo. A escola é importante nesse aspecto, pois ela fornece meios para que possa ser reprimida a reprodução dos estereótipos construídos, dos ideais de masculino e feminino que devem ser performados pelos corpos que possuem os órgãos masculinos e femininos, respectivamente.

Dessa forma, compreende-se a homofobia na escola como um campo de socialização dos indivíduos em que há um aprendizado de sua cultura e um compartilhamento de significados construídos sobre as homossexualidades, como também um espaço de produção e reprodução de violências

contra essas diversidades. Torna-se necessário que se reflita sobre o binarismo entre os gêneros, o caráter cultural das sexualidades, bem como sobre qual o espaço para a homossexualidade nas escolas. Esse foi o desiderato da presente pesquisa.

Mesmo com a presença da orientação sexual como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), não há garantias ou incentivo para os professores levarem essa temática para a sala de aula. Isso se justifica pelo fato de existirem olhares atentos de toda a sociedade sobre a escola e sobre os professores em relação à discussão sobre sexualidades e devido aos próprios docentes não terem ideia ou interesse de como abordar essa temática, de modo que as discussões concentram-se na prevenção de doenças (ALTMANN, 2001).

A produção da heterossexualidade compulsória exclui os corpos que não se identificam afetivamente como heterossexuais. Isso reflete as violências que ocorrem devido às diferentes orientações sexuais dos alunos. O que faz com que as trajetórias de alunos homossexuais sejam bem diversas das de alunos heterossexuais, calcadas numa desigualdade que pode retirar daqueles jovens o direito à educação devido à violência que sofrem nesse espaço.

A ausência de um diálogo que permita a existência desses jovens não heterossexuais no ambiente escolar apresenta-se como consequência de uma escola reprodutora e produtora de desigualdades sociais. A regulação e repressão dos sujeitos é um meio para garantir a fabricação de corpos que expressem heterossexualidade de acordo com as imposições e regras sociais. Ao problematizar a escola, percebe-se que ela classifica e categoriza a diversidade que reúne: identifica aqueles que apresentam “desvios” de comportamento e garante, caso não haja a conformação ao padrão, a marginalização, expulsão e a não permanência desses indivíduos em seu espaço (LOURO, 1997).

Meninas são frágeis e meninos não choram: restrição das sexualidades em uma divisão binária de gênero

O gênero classifica os corpos desde antes mesmo destes virem ao mundo e, por meio dessas taxionomias normativas, define os comportamentos e os papéis sociais correspondentes ao ideal de feminino e masculino. Segundo Bento (2010), se os corpos transgridem as normas de gênero por expressar comportamentos que não deveriam, ocorre o heteroterrorismo, visando direcionar aquele corpo ao seu gênero (mas-

culino ou feminino) e à heterossexualidade. As homossexualidades no imaginário social são vistas de forma negativa: representam o indesejado, aquilo que se busca negar e combater. A permanência da naturalização dessa visão encontra razão no intuito de submeter os homossexuais às reprovações que lhe são conferidas cotidianamente por não corresponderem à heteronormatividade. Ser homossexual se torna, assim, socialmente reprovável, e a prática homossexual, inaceitável. O seguinte relato demonstra essa questão:

No caso pra mim é todo dia os olhares, sabe? É como as pessoas olham, como as elas agem. É como elas recolhem o braço quando encostam na gente no ônibus. Eu acho que é tudo isso, todo esse nojo, esse desprezo minimamente demonstrado. (Entrevistado 2).

Esse desprezo e as demais reações sociais ocorrem por conta da discordância com a prática heterossexual. Disso decorrem repressões no que tange às homossexualidades visando à produção da heterossexualidade compulsória. Para Bento (2010), o gênero apresenta-se nessa questão como forma de controlar as sexualidades, pois, aos sujeitos, só se apresenta uma única forma de produzir identidade em relação ao gênero e de vivenciar sua própria sexualidade. Assim, por meio das construções de gênero, as instituições exercem intensa vigilância sobre os indivíduos e os seus comportamentos para inibir desvios. O gênero, desse modo, busca produzir corpos-homens e corpos-mulheres ao designar condutas sociais de masculinidade e feminilidade de acordo com a genitália. Busca-se sempre direcionar os indivíduos aos padrões binários de gênero.

Meu Deus, vocês são um casal hétero! Tipo como se eu fosse uma mulher e ela fosse um homem, porque ela parece um homem. (Entrevistada 3).

E tem muito disso, às vezes até entre a gente... Por exemplo, tipo entre o meio LGBT. Das pessoas olharem pra mim e dizer: Nossa! Você tá em transição? Qual vai ser o teu nome? Só porque não correspondo ao padrão de feminilidade, aí já pensam que eu quero ser um homem trans e não é. É lutar pra, tipo, derrubar isso de qualquer forma, sabe, entre a gente mesmo porque é algo enraizado já! (Entrevistada 2).

A partir desses relatos, há a necessidade de se pensar o corpo sujeito às normas de gênero, em que só é possível a divisão homem/mulher e a manifestação heterossexual naturalizada. Apesar de se pensar essas questões como naturais, trata-se, na realidade, de algo tecido a partir do

social, de modo que há um constante esforço em direcionar os sujeitos ao que é considerado correto socialmente. Sobre as entrevistadas, mesmo sendo um casal lésbico, as pessoas tentam classificá-las como um casal heterossexual, devido a uma delas corresponder ao estereótipo de feminilidade e a outra não.

Para a Entrevistada 2, trata-se de algo enraizado também no próprio meio LGBTI+, o que demonstra a dificuldade que se tem de desvencilhar uma mulher do ideal social de feminilidade, construído por meio das normas do gênero. Pode-se pensar essa dificuldade devido aos corpos se fazerem presentes em uma sociedade em que as estruturas e as normas já funcionavam anteriormente. Esses corpos sociais são adequados a elas ou rejeitados à medida que não as correspondem (BENTO, 2010). A naturalização da heterossexualidade deve associar-se ao binarismo de gênero, em que as pessoas são divididas e qualificadas em dois únicos grupos a partir dos quais devem construir suas identidades. Por intermédio das falas destacadas anteriormente, pode-se pensar o feminino e o masculino, bem como seus papéis e comportamentos sociais associados às normas de gênero. Estas possuem caráter impositivo sobre a conduta dos indivíduos em sociedade, inclusive em relação à expressão da sexualidade.

Sobre isso, pode-se reiterar um trecho anterior da entrevista: *“Só porque não correspondo ao padrão de feminilidade, aí já pensam que eu quero ser um homem trans”* (Entrevistada 2). Essa afirmação demonstra a necessidade que se tem de encaixar as pessoas em um dos dois gêneros e, se ela não expressa a feminilidade que uma mulher deve ter, ela é um homem trans. Pode-se pensar que as homossexualidades contrariam as leis sexuais que ditam a forma correta de vivenciar a sexualidade assim como as regulações do gênero. Isso se faz presente na escola e na sociedade como um todo quando se tenta produzir mulheres e homens com comportamentos e sexualidades correspondentes, considerar apenas a heterossexualidade e exercer repressões em relação aos modos de se relacionar, agir, sentir, vestir etc.

Eu acho que é uma coisa que sempre me atacou muito é a questão do gênero... Roupas tem gênero, cabelo tem gênero, sabe? Chinelo tem gênero... Tudo tem gênero! E isso sempre me afetou muito, porque eu nunca gostei dessas coisas rosinhas, eu nunca gostei, sabe? Tipo, eu não quero ser um homem trans, mas eu gosto do meu cabelo curto, eu gosto de usar roupa folgada, eu gosto de comprar camisa básica da sessão masculina, porque elas são bem

mais confortáveis. Então eu sempre tive essa barreira da roupa com gênero, essas coisas, que na escola tudo é ensinado: azul é de menino, rosa de menina. (Entrevistada 2).

As questões de gênero apresentam-se à Entrevistada 2 de forma bem nítida no cotidiano. Isso ocorre devido ao binarismo de gênero tratar-se de uma imposição. Dessa forma, há diversas reações em relação à sua conduta e à sua aparência física por não corresponderem ao estereótipo de feminilidade. Ao desconstruir o ideal de feminino que a qualificaria como mulher, de acordo com um padrão social sobre esse, os seus colegas colocam em questão o próprio fato de ela ser mulher.

Assim, percebe-se o controle exercido sobre os indivíduos, o discurso biológico e binário utilizado como apoio para a dominação desses corpos e para a submissão a imposições e repressões sociais. Ainda de acordo com o relato da entrevistada, fica clara a forma como ela sempre sofreu repressões por não corresponder ao estereótipo de feminilidade, principalmente no que se refere à roupa, uma das expressões da construção de gênero. A roupa, elemento social enfatizado em seu relato, algo que sempre representou uma barreira para ela (por preferir roupas “masculinas”), corresponde a mais um sinalizador social de diferenciação dos gêneros. Também é importante ressaltar que o gênero, como construção cultural, é objeto dos mecanismos de socialização. As instituições buscam intensamente conformar as pessoas de acordo com os modos de vida aceitos socialmente. A escola se inclui entre as instituições socializadoras. A esse respeito, a Entrevistada 2 destaca:

Essas coisas que na escola é tudo ensinado: azul é de menino, rosa de menina. Então isso, de certa forma, isso que é ensinado na escola me afetava muito, porque eu era o contrário. Mas eu tinha que tentar de todas as formas me adequar ao que estava sendo ensinado na escola, porque se eu não fizesse aquilo eu ia ser mais afetada ainda.

Nessa afirmação, a entrevistada deixa claro o papel que a escola exerce em relação à construção social do gênero, à repressão e ao controle dos indivíduos de acordo com as regulações do gênero, de forma que a entrevistada se sentia obrigada a se “adequar” devido à intensa repressão sofrida no espaço escolar. Bortolini (2011) afirma que não é o discurso biológico que produz o que é aceito culturalmente, mas a cultura que produz o discurso biológico para utilizar o seu respaldo. Diferenciam-se macho e fêmea de forma dicotômica, como um mecanismo de poder que dita o que é normal nos comportamentos e nas formas de se relacionar.

A partir disso, é necessário pensar que o binarismo ampara preconceitos e estigmatizações. Assim expressa a Entrevistada 3: *“Então, tipo olharem pra ti e dizer: Meu Deus! Você é tão feminina, nem parece que tu é lésbica!”*. Ao não se adequar ao gênero, é considerado que o sexo também seja desviante da heteronormatividade, devido à complementariedade que gênero e sexualidade (heterossexual) possuem.

A relação entre sexualidades e gênero dá-se de forma que a pessoa LGBTI+ (ou não) que não age de acordo com as construções de gênero se percebe objeto de diversas repressões e sanções sociais. De modo que, quando uma mulher usa o cabelo ou as roupas compreendidas como “masculinas”, em contraste com a mulher lésbica que permanece dentro do padrão de feminilidade, é considerada lésbica ou uma mulher que “quer ser homem”. A mesma situação ocorre em relação ao homem “afeminado”.

É interessante reafirmar a fala da Entrevistada 3: *“[...] olharem pra mim e pra Entrevistada 2 e dizer: meu Deus, vocês são um casal hétero! Tipo como se eu fosse uma mulher e ela fosse um homem, porque ela parece um homem”*. Pode-se refletir que essa reação se explica devido à permissão de somente duas possibilidades: ou masculino, ou feminino. Quanto à sexualidade: somente a heterossexualidade. De modo que há uma tentativa de encaixar os sujeitos e, de alguma forma, torná-las um “casal hétero”. O gênero e a sexualidade estão relacionados de forma que são construídos estereótipos em relação aos homossexuais e aos não homossexuais a partir da concepção de um gênero heterossexual. Assim, esses estereótipos, construídos a partir da relação gênero-sexualidade, apresentam-se na dedução da orientação sexual tendo em conta a correspondência (ou não) às construções sociais do gênero heterossexual.

Eu já fui chamada de “macho-fêmea”, acho que nos meus... acho que na 8ª série, acho que nas séries fundamentais, quando ainda tinha aquela questão de chamar a menina que as pessoas achavam que ia ser... Que não eram o que elas esperavam... de macho-fêmea, sapatona e tal... (Entrevistada 4).

O relato anterior reflete como a relação binária remete a um padrão de normalidade que repreende condutas divergentes na escola, de forma que os próprios alunos não heterossexuais reproduzem preconceitos contra alunos com identidade sexual indefinida. Atribui-se um caráter negativo a uma pessoa que, apesar de mulher, aparenta “querer ser homem”, “macho-fêmea”, justamente por ela não agir de acordo com o gênero socialmente definido. O binarismo, nesse ponto, incentiva a estigmatização de alguém

que apresenta características do gênero oposto ao seu, que seria um comportamento considerado masculino. De acordo com a não conformidade com o gênero feminino, é decidido por outros (em um momento no qual a Entrevistada 4 ainda não havia expressado sua identidade homoafetiva) a orientação sexual da entrevistada. Pode-se pensar, a partir dessa relação binária, que, quando se é um homem gay, o senso comum e os julgamentos sociais tratam-no como “mulherzinha”, assim como, quando se é lésbica, tratam a mulher como “macho-fêmea”.

O binarismo de gênero nessa questão trata-se de uma imposição que corresponde ao costume, ao modo de vida que é naturalizado. Os corpos dos indivíduos sofrem constantes regulações pelo meio social, na forma de vigilâncias e penas, para que ajam de acordo com a norma do que é aceitável tanto na construção social do feminino, quanto na do masculino e na expressão da sexualidade. Para a mulher, o que corresponde ao feminino é relacionar-se com o homem, assim como, para o homem, relacionar-se com a mulher representa uma característica da masculinidade, de modo que os homossexuais contrariam tanto as normas de gênero quanto a heteronormatividade. A relação dos opostos, a partir disso, constrói-se como natural, apesar do intenso esforço para direcionar os indivíduos e produzir a heterossexualidade compulsória por meio dos processos de socialização (BENTO, 2010). Todo o sistema de socialização e todas as instituições buscam garantir, por meio da intensa fiscalização dos corpos, que os sujeitos, pela subordinação às normas e pelas repressões sociais, não abandonem os papéis a que são predestinados de acordo com o gênero e com a sua sexualidade amarrada à genitália.

Homossexualidades e escola: perspectivas de uma violência

Abordar as sexualidades humanas sempre foi considerado algo polêmico, principalmente ao se tratar das homossexualidades, sujeitas a regulações e imposições de cada cultura em um dado tempo histórico (CECARELLI; FRANCO, 2010). Pensar a sua presença na escola é um tabu mais complexo ainda, pois se trata de um tema carregado de visões morais, imposições e repressões sociais em um contexto de controle e repressão dos corpos. Compreende-se a escola como uma instituição importante para o processo de socialização, responsável por interiorizar como naturais fatos culturais e provocar separações e diferenças (LOURO, 1997).

Na escola, como visto anteriormente, há uma construção do binarismo de gênero e este se relaciona ao sexo de modo que se apresenta apenas a possibilidade heterossexual. Assim, como em qualquer outra instituição, na escola são apreendidas normas de gênero que buscam produzir um padrão de normalidade no comportamento dos indivíduos como menino/menina e na expressão da heterossexualidade (BORTOLINI, 2011).

Ao levar em consideração as estigmatizações sociais sobre as homossexualidades, é possível esboçar o cenário que se apresenta ao(à) jovem LGBTI+ no ambiente escolar. Esse, na tentativa de suprimir as homossexualidades presentes nesse espaço, pode ser de silenciamento, marginalização e diversas outras violências. Isso é visível na narrativa da Entrevistada 1, quando faz a seguinte afirmação: *“eu não sentia que aquele local era feito pra mim, por que isso é uma característica do LGBTI+ na sociedade como um todo, tanto pela questão da heteronormatividade ser a regra imposta, mas não a regra que representa a realidade, é algo que acontece...”*.

Desse modo, a escola não é um ambiente acolhedor às homossexualidades. A função social que vem exercendo é garantir que se produza e reproduza a sociedade da forma que está posta. Esse caráter não permite que haja incentivo ao respeito das diferenças que estão presentes nesse espaço. Trata-se, então, de reproduzir mecanismos de exclusão, pois esses jovens vivenciaram uma escola em que se reproduziam diversas violências naturalizadas que se impunham a eles de forma a comprometer o direito desses jovens à educação, uma vez que a escola, para esses sujeitos, torna-se um espaço de risco, um lugar onde não se cria o sentimento de pertencimento por parte dos jovens LGBTI+. Assim, mostra-se necessário não apenas reconhecer a existência ou acomodá-la, mas incentivar uma mudança na forma que são vistas e tratadas as homossexualidades na escola, desconstruindo pré-noções para um real exercício de tolerância. Louro (1997) destaca que os jovens, dentro do contexto escolar, entram em contato com a socialização que os prepara para o que é aceito pela sociedade no que diz respeito à sexualidade. Ao se distinguirem das expectativas sociais, os sujeitos encontram-se em situação de risco, devido a reações violentas às homossexualidades na escola:

[...] mesmo quando eu não sabia que eu era diferente, as pessoas já me mostravam aquilo de uma forma agressiva. Já começavam a me chamar de apelidos, ou nomes pejorativos, ou palavras de baixo calão de todos os tipos. Às vezes, que eu nem compreendia. Diziam que eu ia ser isso ou aquilo e até que eu não prestava

para ser amigo de ninguém [...] Então eu era isolado. Isso desde o início da minha vida escolar... Também teve situações de violência física mesmo. Tipo de meninos e até meninas debocharem de mim e os namoradinhos até me baterem, aconteceu comigo e outros amigos... (Entrevistado 1).

Percebe-se uma intolerância muito forte em relação à diversidade sexual: “[...] *apelidos, ou nomes pejorativos, ou palavras de baixo calão de todos os tipos*” (Entrevistado 1). A intolerância é vivenciada de formas diversas e, por não compreender o outro em sua diferença, expressa-se em diferentes modos de agressão e pressupõe que aqueles sujeitos diferentes estão errados tão somente por serem diferentes. A partir disso, diversos preconceitos e estigmas são atribuídos ao ser homossexual. Este, por meio de piadas e ridicularizações, passa a existir no ambiente escolar de forma que é o único momento que lhe é permitido a existência – como um modelo do não-ser, uma proibição (LOURO, 1997). Dessa forma, demonstrar ser homossexual na escola, assim como na sociedade em geral, é algo inaceitável.

A homofobia só é possível pois é interiorizado que a heterossexualidade é natural – “*eu não prestava para ser amigo de ninguém*” (Entrevistado 1) –, enquanto a homossexualidade, e o próprio homossexual, é algo que deve ser afastado ou excluído. Mesmo quando não é expressa a homossexualidade, os sujeitos LGBTI+, na escola, já são submetidos a uma série de estigmas e marginalizações que partem de uma percepção da diferença: seja por meio do escárnio, da agressão verbal ou física, seja pelo silêncio a seu respeito. Logo, há uma intencionalidade de que a homossexualidade seja eliminada daquele espaço por ser indesejada (“[...] *até me baterem, aconteceu comigo e outros amigos*” (Entrevistado 1)).

Isso nos faz pensar que a escola não abre espaço algum para os jovens não-heterossexuais e, conseqüentemente, estes são constantemente submetidos à violência nesse ambiente:

Eu era tipo a macho-fêmea, sapatão, Maria João. Já aconteceu de tipo me agarrarem e puxarem a minha calça assim por trás, jogarem cola com glitter dentro da minha roupa. Já pegaram tipo... Eu sempre tive a sobrançelha muito grossa e eu nunca fui de ficar tirando, né, porque eu acho que é uma dor dispensável. E aí uma vez pegaram um pedacinho e cortaram quando eu era criança. E eu cheguei em casa, fui na outra sobrançelha e cortei pra tentar igualar. Já uma vez me trancaram durante o recreio em uma sala e começaram a me maquiuar... (Entrevistada 2).

Na narrativa, fica bem clara a questão que Bento (2010) apresenta como heteroterrorismo, na tentativa de fazer com que aquele corpo, considerado dissidente, seja redirecionado, de forma violenta, a um gênero heteronormativo. Classificada como “*macho-fêmea*”, “*Maria João*”, a entrevistada mostra-se como não concordante com o binarismo de gênero e, a partir disso, todas as ações buscam conduzir, de forma agressiva, que o seu corpo cumpra as expectativas de gênero construídas socialmente para ele: “*Já uma vez me trancaram durante o recreio em uma sala e começaram a me maquiagem*” (Entrevistada 2).

Nessa situação, impor algo que represente o feminino é tido como normal. A maquiagem é considerada algo representativo desse gênero. Por essa razão, os colegas de classe querem que a entrevistada, que não seguia o padrão socialmente aceito de feminilidade, enquadre-se no padrão imposto. A homofobia aparece em forma de agressão por acreditar que aquele corpo não corresponde ao modelo reconhecido pela ordem heteronormativa. Chega-se, assim, ao ponto de sofrer agressões físicas por ser homossexual: “*Já aconteceu de tipo me agarrarem e puxarem a minha calça assim por trás, jogarem cola com glitter dentro da minha roupa*” (Entrevistada 2).

O processo de socialização que ocorre na escola contribui com isso devido à manutenção da proibição das diferenças, decorrente do silêncio em relação às diversidades sexuais e da própria homofobia. Ainda hoje se pensa que falar a respeito é “influenciar” os jovens para a adoção de comportamento homossexual. O senso comum acredita que se trata de “defender as crianças” do risco da homossexualidade, de forma que fica bem claro que a defesa é apenas da produção de corpos heterossexuais pela escola e do silenciamento frente às demais expressões da sexualidade. A falta de diálogo e a produção da heterossexualidade como norma fazem com que, devido à ignorância em relação às diversidades de expressão sexual, diversos jovens sofram inúmeras violências no contexto escolar e fora dele.

Nesse contexto, a escola se mantém, ainda, bastante fechada a discussões a esse respeito, de modo que os jovens LGBTI+ continuam a sofrer com a homofobia no processo de escolarização. Sobre a percepção da relação escola e homofobia:

Acho que relações de homofobia, como bullying, no geral, na escola, a discussão é sempre muito rasa. Tipo, tanto os professores e a direção, pelo menos nas minhas experiências, foram muito rasas. A direção nunca se preocupou em saber o porquê daquilo estar acontecendo ou de criar um diálogo entre a vítima

e a pessoa que praticou homofobia, no caso. É uma negligência, tanto de diálogo, quanto de discussão sobre o assunto, porque, pelo menos, eu terminei o ensino médio em 2013 e, até aquela época, nós não tivemos nenhum tipo de debate, discussão, nem que seja rasa, na escola sobre a diversidade de sexualidade, no mínimo. (Entrevistado 1).

Ao se manter alheia às violências, motivadas por homofobia, que ocorrem em seu interior, a escola acaba compactuando com essas. Demonstra interesse em continuar a produzir e reproduzir desigualdades (LOURO, 1997). Ao negar o verbo, mantendo o silêncio a respeito de sexualidades e da homofobia, a escola nega às diversidades o direito de existir em seu espaço (FOUCAULT, 1988): “a direção nunca se preocupou em saber o porquê daquilo estar acontecendo ou de criar um diálogo entre a vítima e a pessoa que praticou homofobia, no caso”. Ou seja, a escola não demonstra interesse em combater a homofobia: omite-se enquanto ocorrem diversos tipos de violências, motivadas por homofobia, em seu espaço, além de outras situações de conflitos que se apresentam. A escola, ao agir desse modo, nega a possibilidade de diálogo e incentivo à tolerância.

Em tempos de radicalismos e fomento às violências contra a população LGBTI+,⁴ é importante pensar o quanto essa discussão se faz necessária, pois percebemos que a sexualidade aceita remete a padrões ideológicos e políticos que também disseminam a rejeição à homossexualidade (CECCARELLI; FRANCO, 2010). Percebe-se que a rejeição da homossexualidade no ambiente escolar também é uma forma de manter os estigmas sociais sobre as homossexualidades que, apesar do desejo de eliminá-las da escola, ainda se fazem presentes.

Segundo Louro (1997), ao se negar a existência do homossexual na escola, confina-o às gozações, às ridicularizações, de modo que os próprios homossexuais não conseguem, nesse contexto, perceber-se de outra forma – apenas como aquele que não é bem-vindo nesse lugar. De certa forma, trata-se de algo político também. O indivíduo LGBTI+ é constantemente rejeitado, visto como errado, como a representação do que não se deveria ser. Dessa forma, é necessário pensar, também, a violência simbólica, a interiorização dos estereótipos e os preconceitos atribuídos ao ser homossexual pelos próprios jovens LGBTI+. O que se destaca nos seguintes relatos:

⁴ UNIVERSA, “Logo a gente te mata”: as ameaças contra LGBTs ouvidas nessas eleições <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/10/lgbts-ameacas-homofobia-eleicoes.htm> Acesso em: Dez. 2018.

Eu achava que eu não era digno de gostar de alguém ou de estar com alguém porque eu achava que o que eu sentia era errado, porque sempre as pessoas diziam que era errado ou eu era... (Entrevistado 1).

As pessoas que eu andava, que eu achava que eram minhas amigas, eram as pessoas que faziam isso comigo. E, às vezes, na minha cabeça, eu tentava achar que elas estavam fazendo isso pro meu bem... Pra que eu não fosse atacada por ser tão diferente. Entendeu? Então eu sempre dizia assim: não, mas elas estavam me ajudando. Só que hoje em dia eu percebo que não era bem assim, não era só uma brincadeira. (Entrevistada 2).

Eu tava bebendo água em um bebedouro quieta e aí um cara que tava do meu lado, estudava lá, ele parou do meu lado e falou: eca! Sapatão! E isso pra mim foi tão... foi uma agressão, foi com palavras, mas foi tão pesado, sabe? Eu sei lá! Foi a primeira vez que eu me dei conta realmente que as pessoas talvez me odiassem pelo que eu era e eu fiquei, tipo, muito... Foi muito pesado pra mim. (Entrevistada 3).

Tanto a negação do LGBTI+ no espaço escolar quanto a interiorização da homossexualidade como algo ruim fazem com que a violência seja naturalizada, pois não há uma compreensão crítica a respeito desse tema. Assim, não se permite pensar a homossexualidade fora dos ideais construídos a partir de noções que a condenam. Essa ignorância fomenta a homofobia na escola. Cotidianamente os jovens que não correspondem às normas e às condutas sociais, que determinam os modos de agir e sentir em sociedade, são punidos e rejeitados. Essa rejeição constante faz com que se desenvolva uma visão negativa a seu próprio respeito, como no exemplo do Entrevistado 1, que se acreditava errado. Assim, as relações de violência se internalizam, como o exemplo da Entrevistada 2, em que a violência é enxergada como algo positivo, como uma ajuda para não ser tão diferente e ser atacada por isso. Dessa forma, há uma naturalização da violência sofrida, como algo que se apresenta necessário, para que possa ser socialmente normal.

Por outro lado, a Entrevistada 3, após se reconhecer como lésbica ainda no ambiente escolar, relatou algumas situações a respeito de como percebia as relações escolares como aluna homossexual. Essa narrativa demonstra fortemente a exclusão: “*só tive três amigas, porque as pessoas não queriam se aproximar de mim, porque eu era muito diferente. E depois que a maioria das pessoas teve certeza que eu era lésbica, elas sempre me olhavam de*

um jeito diferente”. Assim, reconhecer-se como LGBTI+ na escola, ou ser identificado como diferente, faz com que o aluno homossexual seja menos-prezado, excluído: *“Foi a primeira vez que eu me dei conta realmente que as pessoas talvez me odiassem pelo que eu era”* (Entrevistada 3).

Essa percepção do ódio em relação a si mesma, por ser homossexual, é uma questão muito forte, pois coloca luz em relação à naturalização, por parte dos jovens, da homofobia no ambiente escolar: *“e eu só fui entender tudo isso como ataques homofóbicos bem depois, entendeu? Naquela época não era pra mim”* (Entrevistada 2). É importante pensar a responsabilidade do sistema educacional por abster-se desse debate: essa postura acaba por contribuir com a reprodução de uma sociedade homofóbica⁵, que alimenta a produção e a reprodução de preconceitos, em relação às homossexualidades, a partir dos quais ocorre o processo de exclusão do LGBTI+ nesse meio. Percebe-se a necessidade do diálogo para incentivar o respeito ao outro, para que a escola deixe de se mostrar um espaço de construção de desigualdades e preconceitos em relação aos que não correspondem à heteronormatividade.

No universo de participantes da pesquisa, apenas uma pessoa assumia sua identidade LGBTI+ na escola: a Entrevistada 3. Os demais buscavam agir de acordo com o que se esperava para não sofrer mais ainda a repressão violenta a que são submetidos os jovens LGBTI+. Isso também é uma forma de violência, pois condena esses jovens a uma situação de controle e repressão como a que se destaca nos relatos:

Eu não era das pessoas que me mostrava como LGBT, e me identificava, e tentava me mostrar naquele espaço: “eu sou LGBT e eu vou continuar aqui”, eu já acabava me retraindo. Mas eu também tinha medo de me mostrar porque eu via que aquelas pessoas que se mostravam, elas sofriam certa rejeição e até uma ridicularização. (Entrevistado 1).

No ensino médio eu só tentava ficar com alguns meninos, tipo, dava um beijo, parava, ia beber água, respirava e voltava porque tinha que passar aquela imagem [...] até porque eu acho que o meu pensamento era o seguinte – “se eu falar, eu vou estar de certa forma assumindo pra mim que eu era aquilo” –, que é como meu pai me chama de “isso”, sabe? Então, naquela época, eu acho que eu queria tentar ser como as outras pessoas. Então, se eu dissesse: “ela tá sendo... tá me tratando mal porque acha que eu sou lésbica”, de certa forma estaria me assumindo e eu

⁵ Ler a matéria “Brasil figura na lista dos mais violentos contra a população LGBTI+”, disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/familia-plural/brasil-figura-na-lista-dos-mais-violentos-contr-a-populacao-lgbti/>.

queria evitar isso. Então eu me fazia de doida e eles também. (Entrevistada 2).

Se dentro da escola houvessem discussões que alimentassem a questão do respeito às diferenças das outras pessoas, eu acho que não seria tão difícil pra mim ter me assumido antes. (Entrevistada 4).

O que se identifica nos relatos é que havia o receio de se reconhecer como LGBTI+ na escola, por medo das reações dos colegas, das possíveis rejeições e ridicularizações. A postura tomada foi buscar passar uma imagem que é a aceitável naquele meio, obrigando-se a seguir aquilo que é normatizado para não ser rejeitado, para não ser reconhecido como aquilo que era tido como negativo. O relato da Entrevistada 4 levanta uma questão importante nesse sentido: se, na escola, houvesse diálogo para incentivar o respeito às diversidades de afetos e às sexualidades e a inibição de preconceitos, não se apresentariam tantas situações violentas para os jovens LGBTI+ na ambientação escolar, de modo que não seria tão difícil ser e afirmar a identidade homoafetiva na escola. Entretanto o que se percebe é o oposto:

Eu tenho uma sobrinha e ela estuda em uma escola cristã. Então é muito difícil pra ela quando eu levo ela pra sair, eu e a Entrevistada 3. Ela ter que associar tudo isso... Porque a escola diz que é errado. Mas a gente tem uma amizade entre ela e eu... E ela vê que não é tão errado assim e ela fica nesse conflito. Eu acho que se a escola começar... a partir desse princípio, mostrar que não é errado. Não influenciar, porque não influencia, mostrar que não é errado, que só são pessoas normais, famílias normais, porque já temos famílias, sabe? Que fizeram, não é nem sua escolha, mas seguiram o seu caminho, sabe, aceitaram quem elas são e seguiram. (Entrevistada 2).

O relato demonstra como a escola (no caso, uma escola religiosa) realiza um trabalho pedagógico para que as crianças aprendam a distinguir que não é normal um relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, algo que a criança começa a perceber como errado na escola. Isso demonstra a produção do preconceito e da desigualdade. Desde a infância, a escola busca controlar os corpos, moldá-los de acordo com o que se espera que venham a ser. É importante destacar o que é sugerido pela Entrevistada 2 a esse respeito: pensar a instituição escolar para que não seja excludente em relação às expressões homoafetivas e que não contribua para a produção e a reprodução de preconceitos sociais em relação às homossexualidades.

De acordo com Louro (1997), a escola oferece símbolos e modelos com os quais os/as alunos/as podem, ou não, identificar-se. O que se percebe

nas falas destacadas é que os/as jovens LGBTI+ não têm espaço para a construção de afetos e identidades que não estejam de acordo com os padrões de normalidade social. Isso faz com que sejam obrigados a constantemente buscar enquadrar-se naquilo que se é exigido socialmente: comportamento, identidade e afeto que expresse a heterossexualidade (BORTOLINI, 2011). Tudo isso como forma de garantir a heteronormatividade (BENTO, 2010). Nas entrevistas, sugeriram outros trabalhos pedagógicos, a partir da sua experiência, que a escola pudesse fazer para lidar melhor com a população LGBTI+:

Nós somos uma sociedade diversa de cor, de sexualidade... A gente tem que aprender a reconhecer o outro diferente da gente e respeitar isso. Eu acho que a criação de diálogos, de debates, de... pelo menos, quebrar a hipocrisia de que não há LGBTI+ na escola... (Entrevistado 1).

Eu acho que o primeiro passo é enxergar. Acho que a verdade é que os sinais são óbvios, a gente sempre vê os sinais bem claros. E, principalmente, eu acho que abordar isso em sala de aula. Não só se você vê um caso de homofobia, mas antes, prevenir, sabe? (Entrevistada 2).

Eu acho que isso tem que começar de quando é tipo bem criança mesmo. Quando a gente tá na escola e mostra os tipos de família. Acho que aí já poderia começar. Tipo, não sair explicando tudo, mas só explicar, tipo, essa questão dos tipos de família, porque assim, hoje a gente tem famílias bem diferentes. Então eu acho que deveria começar a partir daí. (Entrevistada 3).

Como a educação, ela tem um poder muito grande de transformação. Eu recomendaria que as escolas, elas estimulassem muito mais o respeito aos LGBTs [...] Mas que eles ouvissem também os alunos, o que eles têm a dizer e eles estimulassem os alunos a dizerem, a se conhecerem com o que eles querem ser, como eles querem se mostrar [...] Então, pra mim, essas discussões seriam muito importantes e acho que seria transformador dentro de uma escola, os diálogos. (Entrevistada 4).

A partir dos relatos, constata-se a importância que o/as entrevistado/as dão ao diálogo, à educação sobre sexualidade. As manipulações dos discursos, tradicionalmente, têm sido forma de excluir e eliminar os homossexuais (LOURO, 1997; FOUCAULT, 1988). De modo que o Entrevistado 1 sugere a esse respeito “[...] pelo menos, quebrar a hipocrisia de que não há LGBTI+ na escola”, assim como a Entrevistada 2 afirma que “[...] o primeiro passo é enxergar”: ambos pensando como a homofobia poderia ser prevenida

e combatida nesse espaço. A Entrevistada 3 sugere um esforço inverso ao que se verifica na escola: mostrar, desde criança, que não é errado, que existem diversidades e estas devem ser respeitadas. A Entrevistada 4 propõe “[...] *que seria transformador dentro de uma escola, os diálogos*”, sugerindo que as escolas considerem os alunos, suas subjetividades e afetos, de modo que não sejam percebidos como corpos que devem ser moldados, mas pessoas que também devem ser ouvidas e estimuladas a serem o que podem ser.

Assim, cotidianamente os corpos dissidentes são reprimidos e controlados na escola por meio do heteroterrorismo, que impõe modos de agir, sentir, e se expressar (BENTO, 2010). Entretanto, ao problematizar a escola enquanto construção cultural (BORTOLINI, 2011), pode-se repensar o papel social que desempenha em relação à produção e à reprodução da homofobia, dentre outros preconceitos e desigualdades.

Considerações finais

A escola é um local de trânsito de diversidades, mas, contraditoriamente, reprime-as para que se expressem de acordo com as suas normas. Isso também em relação à restrição das possibilidades de vivenciar as sexualidades. O que se deseja é a produção da heterossexualidade ao mesmo tempo que se rejeita as expressões homoafetivas dos/as jovens LGBTI+ na escola. Qualquer corpo que demonstre um comportamento que não confere ao modelo de normalidade socialmente construído é rejeitado.

Observa-se, nas narrativas dos entrevistados, que a omissão representa uma forma de violência. A escola pode ter consciência dessas violências com seus atores educacionais (professores e diretores), mas nada é feito a esse respeito. Esse fato demonstra os efeitos da omissão e da naturalização das violências contra o grupo LGBTI+.

Verifica-se também, devido às intolerâncias, a dificuldade de desenvolver um sentimento de pertencimento à escola. Observa-se, nas memórias dos entrevistados, que, algumas vezes, esses indivíduos buscaram negar a própria identidade homoafetiva por não quererem reconhecer-se como homossexuais. Dessa forma, parte desses/as jovens só se sente à vontade para expressar suas identidades homoafetivas fora do convívio do ambiente escolar. Os sujeitos da pesquisa revelam a escola como um local de risco para quem seja homoafetivo, o que evidencia a própria falha da instituição escolar em tomar atitudes de combate à homofobia, sendo uma colaboradora na reprodução de relações de violência.

É evidenciada, nos discursos dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, a importância do diálogo, por considerarem este um meio de perceber os homossexuais não como ridículos ou indesejados, mas como pessoas que também estão presentes no espaço escolar e que devem ser respeitadas. Isso proporcionaria o incentivo da tolerância em relação à convivência entre as diversidades reunidas pela escola.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 9, p. 575-585, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BENTO, B. As tecnologias que fazem os gêneros. In: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO. *Anais*, 2010. Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E8_As_Tecnologias_que_Fazem_os_G%C3%AAneros.pdf. Acesso em: 11 jan. 2018.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BORRILLO, D. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORTOLINI, A. Diversidade Sexual e de Gênero na escola. *Revista Espaço Acadêmico*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13953>. Acesso em: 11 jan. 2018.

CECARELLI, P. R.; FRANCO, S. Homossexualidade: verdades e mitos. *BAGOAS*, Natal, v. 4, n. 5, p. 119-129, 2010.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMEZ ZAPIAN. Educação afectivo-sexual. *Sexualidade & Planeamento Familiar*, Lisboa, v. 35, p.33-38, 2002.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, M. J. Sexualidade e gênero na adolescência: uma perspectiva educacional. 2008. 253 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde. Área de concentração Saúde Coletiva) – Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Centro de Pesquisa René Rachou. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Belo Horizonte, 2008.

PONTES, Ângela Felgueiras. *Sexualidade: vamos conversar sobre isso?* Promoção do Desenvolvimento Psicosssexual na Adolescência: implementação e avaliação de um programa de intervenção em meio escolar, 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/24432/2/Sexualidade%20vamos%20conversar%20sobre%20isso.pdf>. Acesso em: abril/ 2018.

RICHARDSON, R. J. *et al. Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2009.

AS REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRE JOVENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA-PI

Carlos Daniel da Silva Santos

Luciano de Melo Sousa

Este texto é síntese de uma investigação sobre a juventude escolar no que tange as questões de gênero e sexualidade. Pretendeu-se entender as percepções, vivências e representações de gênero e sexualidade entre estudantes do ensino médio de uma escola pública teresinense. Tal proposta criou um leque de grandes possibilidades teóricas, empíricas e epistemológicas, pois gênero e sexualidade são questões amplas que permeiam toda a vida dos indivíduos. Ao passo que o campo de estudos sobre a juventude e a educação também se mostra bastante amplo e desafiador.

A necessidade e a curiosidade de estudar as temáticas gênero e sexualidade, como também juventude e a educação, surgiram a partir das vivências de um dos pesquisadores como estagiário de Ciências Sociais numa escola. O estágio supervisionado obrigatório despertou um interesse maior pelos estudos sobre a juventude. As questões de gênero e sexualidade constituem o campo de problematização dessa pesquisa por entender que elas têm ocupado um lugar de relativa significação no contexto das grandes inquietações na comunidade mundial (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Os interesses pessoais por essas questões basearam-se em torno de duas motivações principais. A primeira foi entender a realidade de jovens estudantes do ensino médio em relação às vivências e às representações de gênero e sexualidade, por compreender que o corpo juvenil configura-se socialmente a partir das formulações de gênero e sexualidade que são marcadas por constantes rupturas (CÉSAR, 2010). A segunda razão que levou a uma aproximação dessas temáticas foram os constantes relatos sobre violências de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar. Tal condição possibilita pensar quais são os motivos que favorecem tanta violência e como a falta de compreensão sobre as dimensões de gênero e sexualidade podem ser pilares geradores de violência.

A partir de tais dados e considerações, a referida investigação teve como objetivo geral entender como jovens estudantes do ensino médio percebem, representam e vivenciam as questões de gênero e sexualidade. Para a construção desta pesquisa, foi preciso entender as representações sobre o corpo dos jovens e, do mesmo modo, entender como os saberes sobre gênero e sexualidade são significados para esses sujeitos. Conhecimentos diversos (não somente escolares) permitem não só que o jovem se conheça e se entenda, mas também que compreenda o mundo à sua volta e as representações e construções sobre o seu próprio corpo, já que se entende que este é uma construção simbólica (CÉSAR, 2010).

Foi também uma condição significativamente importante para a construção desta pesquisa perceber a juventude em sua multiplicidade. Não existe uma única juventude ou um único jovem: eles se configuram de múltiplas formas. Seus lugares de fala são distintos e tal condição não pode ser ignorada, pois é fator de fundamental importância para a conclusão da análise (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Nesse sentido, foi necessário estudar como o processo educacional se faz presente nas questões de gênero e sexualidade vivenciadas pelos jovens (LOURO, 2008). A partir do momento que se reconhece que a estrutura educacional é também um agente de socialização, compreende-se como jovens estudantes do ensino médio, de uma escola pública teresinense, percebem, representam e vivenciam as questões de gênero e sexualidade.

Nessa cartografia de saberes, repleta de particularidades, a referida pesquisa se construiu. Para tanto, utilizou-se da abordagem compreensiva, por meio de um estudo de caso (CHIZZOTI, 2014). Buscaram-se conteúdos das mais distintas representações da vida social e das vivências dos jovens no universo de gênero e sexualidade. Sendo necessários aspectos diversos de estrutura cognitiva e interacional para que se possam mapear as vivências desses estudantes e os significados que as animam (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

A abordagem qualitativa, mediante a análise compreensiva do estudo de caso, propõe um quadro analítico da realidade que não se preocupa com quantificações, mas em compreender como o fenômeno se organiza e manifesta-se na realidade social por meio de seus atores sociais. Pensar metodologicamente a análise das vivências de jovens estudantes sobre questões tão amplas como gênero e sexualidade exige métodos que acompanhem a natureza simbólica e interacional dessas realidades (GOLDENBERG, 2004).

Para a construção desse estudo de caso, uma escola pública da cidade de Teresina, no estado do Piauí, constituiu-se como o campo de análise e de observação. A escola pública tornou-se o campo de observação deste trabalho por se configurar como um espaço repleto de possibilidades para a pesquisa, dada a diversidade de alunos nas suas mais diversas formas, gêneros e sexualidades.

A exposição sobre a investigação está dividida em duas seções: a primeira parte das análises sobre como a juventude percebe, representa e vivencia as questões de gênero. A segunda seção busca interpretar como os pontos relativos à sexualidade estão presentes nas realidades juvenis. Para tanto, foram consideradas as falas dos jovens estudantes estruturadas nos grupos focais⁶.

Elos e conexões: juventudes, representações, vivências e as questões de gênero

Para compreender como jovens percebem, representam e vivenciam as questões de gênero, as perguntas formuladas nos grupos focais buscaram evidenciar como estudantes do ensino médio formulam os pensamentos em torno da questão. Ao serem interrogados sobre o que seria gênero, respostas diversas foram organizando-se nas falas.

[...] então, é a especificação tipo que a gente coloca nas pessoas: homem e mulher, masculino, feminino e os outros que estão surgindo com o tempo. É uma questão biológica. (resposta A).

[...] gênero é masculino. Não. Gênero é homem, mulher, homossexual, binário, essas coisas, né não? É isso. (resposta B).

[...] tipo o que é imposto pela sociedade: é só homem e mulher, mas existem outros⁷. (resposta C).

As afirmativas carregam significados e concepções semelhantes para o termo gênero. Percebem este como a diferenciação entre homem e mulher, masculino e feminino. Tais considerações são dotadas de elementos sociais

⁶ O grupo focal é uma técnica que integra, discute, avalia um tema proposto, sendo flexível e dinâmico, pois, na primeira etapa dos trabalhos, são realizadas atividades de descontração, cujo objetivo é envolver o grupo durante a reunião. O grupo focal caracterizou-se como um instrumento importante, pois permitiu que os alunos narrassem suas vivências com seus pares de forma mais livre, sem a pressão que uma entrevista individual possa carregar. Ao se apropriar da dinâmica de grupo, as técnicas dos grupos focais permitem que um número significativo de participantes possa debater e reviver situações que possam ajudar a esclarecer determinadas problemáticas (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

⁷ As falas presentes na análise de dados foram classificadas com letras para preservar a identidade dos participantes. Por mais que as falas tenham sido organizadas em grupos focais, as respostas foram ordenadas em conformidade com os seus autores de forma a melhor apresentá-las e potencializar sua interpretação.

e culturais que, no imaginário social, estruturam as visões sobre mulheres e homens (BENTO, 2010). A resposta C elenca um elemento importante para a compreensão do gênero, que é seu caráter coercitivo (“[...] *o que é imposto pela sociedade* [...]”). Também se verificou a opinião de um deles que considera essa distinção por meio da matriz biológica (voltamos a esse ponto adiante). O importante é perceber, nessas narrativas, que eles reconhecem definições sociais, impostas socialmente, para compreender o que é gênero. Conforme Berenice Bento (2010), gênero é um caráter designado socialmente às pessoas. Pode-se concluir que, por mais que as pessoas não tenham uma formulação científica sobre o que é o gênero, as vivências e as percepções juvenis criam entendimentos sobre tais experiências sociais. Por fazer parte da realidade cotidiana, a categoria gênero já é interiorizada pelos sujeitos. O gênero, como categoria social, é fator modulador de significados que proporciona, de forma ampla, modos de vivenciar e perceber a sua condição como homem ou mulher (SCOTT, 1995).

Por outro lado, compreende-se que tal categoria social impõe um recurso disciplinar que classifica modos de comportamentos. Os jovens relataram, a partir de suas vivências, que a categoria gênero está presente nas relações sociais, sendo uma estrutura complexa. Segundo os estudantes, existe uma forte dificuldade de pensar sobre gênero porque não é algo que se faça constantemente no ambiente escolar e nos demais espaço de vivência social. Dessa forma, é necessário pensar na função social da escola e como ela tem negligenciado as questões de gênero. Ao não transformar tais questões em discussões fundamentais para o cotidiano escolar, o ambiente escolar tem, pelo silêncio, contribuído para o desenvolvimento e a manutenção das desigualdades, da mesma forma que legitima os preconceitos e o senso comum (LOURO, 1997).

Eu acho que a escola influencia muito na questão do preconceito, porque já teve um tempo aí, principalmente no ensino fundamental, que o pessoal já é “crescido”. No fundamental eu tinha um amigo que eu estudava com ele em outra escola. Já, aí, quando ele trocou de escola pra mesma escola que a minha, eu dei um abraço nele e circulou por um monte de tempo que eu era gay, porque eu abracei meu amigo. Aí acho que influencia mais por causa dos preconceitos. (resposta D).

Esse relato traz à tona uma realidade presente nos ambientes escolares. A escola, ao ignorar e não refletir sobre as questões de gênero, sexualidades e identidades, fomenta a disseminação dos preconceitos.

Ao deixar que tais questões sejam pensadas somente pelo senso comum, impossibilita uma vivência livre e plena da própria condição humana. Ao não se refletir criticamente sobre as questões de gênero e sexualidade e naturalizar preconceitos e discriminações, a escola se torna palco de intolerância e violência⁸. Guacira Lopes Louro (1997, p. 31-32) afirma que é necessário:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

É necessário pensar como a escola está repleta de preconceitos e como ela tem naturalizado tal polaridade. Como presente na resposta D, o preconceito faz parte das relações sociais e das vivências escolares. Ainda segundo a fala, a escola é responsável pela perpetuação dos preconceitos, não somente por parte dos alunos, mas também por todo o corpo escolar fomentar as atitudes preconceituosas (como descrito nos dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil⁹). Deve-se ressaltar que os preconceitos presentes nas instituições sociais são condicionantes das próprias identidades juvenis, pois, ao sofrer com o preconceito, um sujeito modula as suas próprias representações.

Para Bento (2015), algumas dificuldades para pensar e falar sobre gênero são construídas pelo fato de tal categoria estar impregnada fortemente no inconsciente, o que dificulta a formulação de uma leitura distanciada. Para a autora, gênero é umas das primeiras categorias interiorizadas pelos seres humanos. “Ninguém sabe precisar quando aprendeu que o fato de ter um pênis ou uma vagina seria o definidor do seu comportamento” (BENTO, 2015, p. 23). Porém as percepções possibilitam pensar tal categoria de diversos modos: os relacionamentos humanos, sejam eles micro ou macro sociais, acabam por produzir formas de compreender a relação

⁸ Segundo dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016), de acordo com as experiências de alunos LGBT entrevistados, 27% afirmaram ter sofrido agressão na escola, e 73% foram xingados por conta de sua orientação sexual. Além disso, 68% foram agredidos verbalmente no ambiente escolar devido à identidade ou à expressão de gênero, e 25% foram agredidos fisicamente pelo mesmo motivo.

⁹ Disponível em: static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf. Acessado em 13 de março de 2018.

do indivíduo com o mundo. E, dentro desse contexto, compreendem-se, também, as relações sociais de gênero.

As explicações formuladas pela juventude, presentes nos grupos focais, salientam que as percepções e as vivências sobre as questões de gênero, assim como sobre as questões de sexualidade, pertencem à categoria das primeiras verdades construídas e reproduzidas pela sociedade. Para Durkheim (1978), são as categorias formuladas socialmente que vão desempenhar um papel primordial na compreensão e apreensão do mundo por serem conceitos mais gerais que possibilitam uma compreensão do que é considerado real. Porém, os diversos atores sociais (movimentos sociais, pesquisadores, artistas, segmentos dos meios de comunicação etc.) propõem percepções mais abrangentes sobre as dimensões de gênero e sexualidade, pondo em debate as verdades estabelecidas até então.

Uma coisa que eu acho é que gênero não influi na sexualidade da pessoa. Eu vi um post de... agora é homem, ele era mulher, né? Aí, fez a cirurgia, tomou hormônio e, hoje em dia, é homem. Só que ele falou assim: eu sou homem gay, gay porque ele continua gostando de homem, quando era mulher gostava de homem. Aí se transformou em homem e continua gostando de homem: por isso ele se denomina gay. Tipo ela não se sentia bem com ela, sendo mulher, se vestindo com roupa de mulher, mas gostava de homem. Tão tal que ela continua gostando de homem depois da transformação dela. Então, eu acho que gênero não influencia na sexualidade da pessoa. (resposta E).

Essa reflexão permite pensar o gênero não mais como uma simples classificação do que é masculino e do que é feminino. Tal fala traz para o debate o forte caráter social do gênero, ao passo que estabelece que o sexo não seja uma categoria capaz de explicar todas as questões envoltas em tal estrutura. Judith Butler (2003) orienta a não se pensar o gênero meramente como uma inscrição cultural, mas como uma categoria social com a qual os sujeitos se identificam.

[...] o gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um

eu permanentemente marcado pelo gênero. (BUTLER, 2003, p. 200 – grifo do autor).

Como relatado anteriormente, as vivências acabam por gerar representações. Ao entender que o gênero é uma categoria repleta de significados e não como algo dado e estável, e ao pensar que a identidade de um sujeito é complexa desde a sua elaboração, o jovem formula a sua própria representação social. O ato de compreender a complexidade da categoria gênero não somente gera vivências e percepções, mas também possibilita uma abertura de visão sobre a própria realidade social.

Em relatos anteriores, percebeu-se, a partir dos discursos dos jovens, que a categoria gênero é dotada de um forte caráter social, seja pelas ideias coletivas que advogam que o sexo é uma imposição biológica, aquelas que o definem de modo binário, ou por outras que defendem ser uma construção aberta. Ao serem questionados se o gênero é social ou biológico, as respostas estruturam-se da seguinte forma:

[...] é biológico porque é algo que foi criando dessa maneira. Foi que desde o início, pelo que eu aprendi e pelo que eu acredito, foi desde sempre assim, foi criado dessa maneira. (resposta A).

[...] a agente aprende que ele é biológico. Porque é algo que vem desde muito tempo. (resposta B).

As afirmativas percebem o gênero como dado natural, uma inscrição corporal que vem com o nascimento. Tal categoria é pensada e caracterizada a partir de construções coletivas. Para Louro (1997), uma sociedade, em um dado momento histórico, constrói aquilo que é masculino e aquilo que é feminino.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p. 21).

Ao ser caracterizado como “algo que vem desde muito tempo”, o gênero ganha um caráter natural, uma força biológica. Porém, a partir das falas, já é possível identificar o gênero como uma elaboração social, pois

as narrativas o mostram como um produto da História. Sendo um fator histórico, é produzido socialmente, é uma estrutura cultural.

Sendo gênero uma categoria permeada de muitos significados e sentidos, é necessário pensar sobre ele de forma ampla. Desse modo, é preciso produzir algumas desconstruções. A primeira desconstrução a ser feita é a do seu caráter natural. O gênero é construído por meio das representações que estruturam as qualificações do sujeito (BUTLER, 2003, p. 18). A resposta A apresenta uma dificuldade de romper com os modelos e os conceitos criados por meio dos processos de socialização (BENTO, 2010). Essa dificuldade se faz presente na própria formulação da identidade juvenil e acaba por reproduzir alguns preconceitos.

O gênero, nesse sentido, é muito mais uma herança conquistada por meio do tempo. O seu caráter biológico, segundo a resposta A, é adquirido por ele “*ter sido criado dessa maneira*”. A resposta B corrobora, nesse sentido, com a categorização do gênero como um elemento fruto do processo socializador. A partir das vivências relatadas anteriormente, percebe-se que o gênero é considerado biológico, nessas concepções, por ter sido algo que foi apreendido ao longo do tempo.

Os processos de socialização podem ser compreendidos como os responsáveis por fornecer, aos indivíduos, as percepções sobre o que é gênero. A socialização, como uma ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou numa parte dela, faz com que o mundo dos pais chegue aos filhos. Dessa forma, é uma socialização carregada de valores culturais (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos por meio da família, da escola, das igrejas geram o que Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) chamam de processo de identificação. É por meio dessa identificação com os valores culturais que os indivíduos começam a se construir. Ao se identificar com os elementos formulados por esse processo, torna-se subjetivamente coerente e plausível e os leva a fazer parte da realidade objetiva do mundo ao qual pertencem.

As percepções, vivências e problematizações sobre gênero como ser social ou biológico, nos discursos dos grupos focais, constroem-se de diferentes modos. Por mais que esses discursos carreguem concepções trazidas pelos processos de socialização primária, outros elementos também são adquiridos por meio de outros processos socializadores. Vale ressaltar que, para Maria da Graça Jacintho Setton (2005), na contemporaneidade, os

processos socializadores são compreendidos a partir da emergência de uma nova ordem sociocultural: existe uma circularidade muito mais intensa de experiências e referências identitárias, além da heterogeneidade dos espaços sociais, o que acaba indo para além de uma socialização secundária fechada. A diferenciação dos *habitus*¹⁰ auxilia muito mais na construção do sujeito.

[...] ele é biológico, porque, tipo, a pessoa não escolhe, ela nasceu. Tipo aí, se olha no espelho, aí eu tô me sentindo mal aqui. Ela num vai passar um monte de tempo da vida dela sofrendo com aquilo e por isso acho que biológico. (resposta C).

[...] eu conheço um menino e ele tá se transformando em mulher. Era homem e agora tá se transformando em mulher, só que ele gosta de mulher. Ele vai se transformar em mulher mais continua gostando de mulher. Acho que o gênero não influencia na sexualidade. Tipo: ah, porque eu vou virar homem e agora só vou gostar de mulher. (resposta D).

[...] ele é biossocial. É social também porque a sociedade vai tentar impor, tipo, a ideia dessa pessoa ser homem, ser mulher, sabe? Se a pessoa é gay já vai sofrer discriminação pela sociedade. Essa é a questão social que eu tô falando. (resposta E).

Diferentemente das respostas anteriores, essas respostas, mesmo sem afirmar que o gênero é uma construção social, fornecem ideias que o caracterizam como social. A sociedade, ao criar tecnologias que são responsáveis por impor um determinado gênero e, com isso, funções e papéis diferenciados conforme a distinção binária entre homem e mulher, automaticamente já designa tal sistema como social. A resposta D mostra que o gênero, assim como o sexo, nada possui de natural. Todos seus significados foram e são socialmente construídos (BENTO, 2010).

É necessário, dessa forma, ponderar as vivências e as representações juvenis a fim de superar os argumentos biológicos em relação aos gêneros. As concepções fundamentadas em questões biológicas acabam por gerar (mesmo entre jovens) desigualdades. Louro (1997), assim como Butler (2003) e Scott (1995), propõem pensar a questão da desigualdade entre mulheres e homens não mais por questões biológicas e sim por questões de caráter social. O sexo biológico não é uma categoria capaz de explicar todas as

¹⁰ “*Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo” (BOURDIEU, 1983, p. 65 – grifo do texto).

questões envoltas na estrutura da desigualdade e é nesse momento que o conceito de gênero é pensando como fator de fundamental importância.

As respostas C e E possibilitam pensar duas condições: por um lado, as desigualdades que são criadas a partir do gênero, por outro, a própria construção da autoestima e das emoções do sujeito. “*Ela nasceu. Tipo aí, se olha no espelho. Aí eu tô me sentindo mal aqui. Ela num vai passar um monte de tempo da vida dela sofrendo com aquilo*” (resposta C). Sendo o gênero uma construção social, muitos serão os olhares vigilantes sobre ele (BENTO, 2010), o que acaba por interferir, de forma direta, na construção de identidade e, até mesmo, da felicidade. Tal condição pode tornar-se bem problemática ao se pensar a realidade juvenil e as transformações presenciadas nessa etapa da vida. As tecnologias sociais de normatização de gênero tanto contribuem para a perpetuação das desigualdades como interferem na construção da autoestima do sujeito.

Os elementos que adornam as questões de gênero são constituídos socialmente, são tecnologias responsáveis por produzir corpos sexuais. Para a construção social desse corpo, são formuladas certas expectativas sobre esse que buscam controlar e direcionar o que é, por ele, produzido e reproduzido.

Desde criança eu não consigo me identificar muito com as meninas. Eu não consigo me identificar com elas tão tal que quando eu ia brincar com minhas bonecas eu gostava de brincar sozinha, porque eu não conseguia me dar bem com as meninas. Eu sempre me dei bem com os meninos. Tão tal que eu passei o tempo todo brincando com meus primos, de luta e tal e meus pais brigavam muito por isso, porque eles ficavam dizendo que eu não podia brincar de luta, que eu não podia brincar de carrinho, que eu não podia fazer nada disso, porque eu era menina. Mas eu nunca gostei desses filmezinhas de princesinha da Disney; eu gostava mais era de filme de heróis. Meu pai sempre gostou de comprar revista de heróis, essas coisas, mas mesmo assim ele ficava falando isso que eu não podia brincar com menino, que eu tinha que brincar com menina. Acho que a maioria daqui os pais botou essa ideia. (resposta D).

Esse discurso carrega consigo reflexos de uma estrutura social que separa o mundo em dois universos sociais: um de meninas e um de meninos. A partir da formulação e fortificação desses universos, a realidade social, por meio das suas tecnologias, promove uma forte vigilância sobre os corpos com o objetivo de mantê-los em ordem. Ao não se encaixar no universo simbólico feminino ou masculino, o indivíduo frustra as expectativas que

foram construídas para ele e acaba por interferir de certa forma no futuro de expectativas criadas a partir da genitália. Para Berenice Bento (2010), quando se diz “menino/menina”, não se descreve uma situação, mas produz masculinidades e feminilidades referenciadas na genitália.

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas. (BENTO, 2010, p. 5).

Como uma das primeiras categorias internalizadas, o gênero insere o corpo em um campo discursivo que classifica socialmente roupas, brinquedos, cores, amizades, entre outros elementos para que direcionem a vida dos indivíduos e estes levem em consideração aquilo que seria mais adequado à presença da vagina ou do pênis. No pensamento da estudante D, ao refletir sobre as representações e vivências, ela demonstra como o universo social é criado a partir do controle social de ser menino ou menina e como tal condição interfere diretamente na identidade social. *“Eles (os pais) ficavam dizendo que eu não podia brincar de luta, que eu não podia brincar de carrinho, que eu não podia fazer nada disso porque eu era menina”* (resposta D). Pode-se perceber, assim, que o universo social de símbolos e significados é construído por meio do que Foucault (1984) chama de controle social. Para Bento (2010), tal condição acaba por determinar o caráter social do gênero. Este nada tem de natural, pois todas as tecnologias criadas para a sua manutenção são produzidas socialmente.

O universo de símbolos e de significados criado em volta do gênero tem a função social de adequar os corpos a determinadas determinações sociais. A estrutura social busca formas de construir corpos inteligíveis e que sejam capazes de obedecer a um sistema de ordenamentos e valores culturais. O relato *“assim ele ficava falando isso que eu não podia brincar com menino, que eu tinha que brincar com menina”* (resposta D) mostra como o gênero está inserido em um campo discursivo.

Minha família, tipo assim, eu tenho um priminho que ele tem uns sete anos, né? Aí a única pessoa que ele tem pra brincar é a minha irmã. Só que minha irmã só tem bonecas. Aí ele tava só pegando na boneca e brincando com minha irmã. Normal! Aí

o pai dele fez o maior escândalo por causa disso, porque ele, se automaticamente pegasse na boneca, ele ia virar gay e eu acho ridícula essa forma de pensamento. (resposta F).

Eu convivi com duas famílias: com a família do meu pai e da minha mãe. Convivo muito ainda hoje com as duas, principalmente com a do meu pai agora, enfim. Da parte da minha mãe, esse negócio de ser conservadora aparece um pouco. Tipo, eu nunca gostei de brincar com boneca, mas se eu quisesse isso, mesmo que eu nunca tivesse demonstrado, já tinha essas coisas: as pessoas achavam que quando eu crescesse eu ia virar gay (no caso eu sou hetero, enfim). Só que da parte do meu pai não tinha essas coisas. Tipo, eu me sentia mais à vontade com eles, como me sinto até hoje, e nunca tive esse preconceito da parte dele. E por isso eu gosto muito da parte do meu pai, porque já tive mais liberdade. (resposta G).

As representações e vivências de gênero relatadas pelos dois estudantes mostram que, como um fato cultural, essas questões fazem parte do dia a dia. O controle sobre o gênero e a sexualidade tem como objetivo produzir corpos normais (FOUCAULT, 1984). Vale ressaltar que o gênero não é uma essência ou uma substância: ele é performático, ele é um feito (BUTLER, 2003). Dessa forma, ele não é verdadeiro nem falso e sim produzido a partir de discursos de identidade.

Na tentativa de produzir corpos inteligíveis, as estruturas sociais acabam por produzir atos de violência, seja ela física, seja simbólica. “[...] *ele tava só pegando na boneca e brincando com minha irmã. Normal! Ai o pai dele fez o maior escândalo por causa disso, porque ele, se automaticamente pegasse na boneca, ele ia virar gay [...]*” (resposta F). Afirmar para uma criança que o simples ato de brincar com uma boneca ou jogar bola é algo indesejável e tratar tais fatores tão simples como algo totalmente abominável é um discurso violento. As vivências e as representações desse indivíduo serão baseadas no medo e na repressão da sua própria identidade em construção.

As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!” A cada reiteração que um/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (BENTO, 2010, p. 4).

Os discursos violentos, como podem ser observados nos relatos anteriores, buscam fazer com que os corpos produzam e reproduzam a sexualidade hegemônica (heterossexualidade). Porém não é o fato de um menino brincar com bonecas ou uma menina brincar de lutas que definirá a sua sexualidade. É necessário pensar tais estruturas de forma ampla. Como alerta Judith Butler (2003), o gênero é uma fabricação, uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos: estes são sexuados, porém o gênero não é o elemento definidor da sexualidade.

É necessário ressaltar que a prática e a reprodução de discursos violentos afastam os indivíduos do seu meio social: “[...] *nunca tive esse preconceito da parte dele. E por isso eu gosto muito da parte do meu pai, porque já tive mais liberdade.*”. Esse fato ressalta que, nas relações familiares, os indivíduos vivem situações de poder, distinguem-se e optam por determinados membros. O que não é bom para um indivíduo em formação. A escola e a família são máquinas reprodutoras de violência e de desigualdades (BENTO, 2011). O ambiente escolar deveria ter a função de entender a complexidade de tais estruturas e buscar mecanismos capazes de promover uma discussão consciente. Dessa forma, entender as vivências sobre gênero e sexualidade na escola e na família é necessário para que se entenda a própria constituição do sujeito como estudante adolescente ou jovem.

É necessário, também, produzir entendimento sobre tais temas para que se possa construir respeito e tolerância. Nos grupos focais, ao serem questionados a respeito de como a sociedade ensina sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, os relatos mostram como tais questões são complexas para os jovens e como estes buscam formas de se localizar dentro de tais complexidades.

Acho a sociedade ensina a ser assim mais machista, porque a maior parte das pessoas vê... Tipo o homem trabalha, faz isso e isso e a mulher cuida da casa. Pelo menos, pelo que eu vejo, a visão da maior parte das pessoas que eu conheço é assim. (resposta A).

Eu acredito que do ponto de vista da religião a questão de homem e mulher. Por exemplo, as pessoas acreditam que a mulher deve ser inferior aos homens e que isso vem da bíblia. Eu discordo que isso tenha vindo da bíblia: isso vem da questão cultural antiga. Por exemplo, no tempo dos judeus, os judeus acreditavam que a mulher devia ser submissa a eles, tão submissa que chegava a ser quase escrava. Tipo, quando ele chegava em casa, elas tinham que correr pra porta com uma bacia de água pra lavar os pés deles, um monte de coisa assim cultural. No meu ponto de vista

*cultural hoje eu entendo que mulheres e homens devem ser iguais.
Do posto de vista de direitos. (resposta B).*

Sendo diversa em suas construções, a sociedade acaba por produzir e reproduzir preconceitos. Em casa, na escola, em grupos de amigos, tais experiências preconceituosas estão bem presentes. As narrativas anteriores ressaltam como a cultura interfere naquilo que os indivíduos constroem para a sua realidade.

Butler (2003) alerta para o fato de a cultura formular as identidades de modo a perpetuar as desigualdades. O machismo, o feminicídio, a LGBT-fobia são formas de consolidar as desigualdades por meio da violência. A cultura é, nessa estrutura, um fator determinante. Ainda segundo a autora, a tentativa de produzir gêneros, identidades e sexualidades coerentes, ao seguir o eixo masculino/feminino, está constantemente fadada ao fracasso (BUTLER, 2003).

Juventude em movimento: representação das identidades e sexualidades

Assim como o gênero, a sexualidade está constantemente permeada por grandes conflitos. Esta, na realidade brasileira, é uma temática protelada, o que acaba gerando, ainda mais, a falta de compreensão, os preconceitos e as discriminações (CÉSAR, 2010). A sexualidade é uma categoria social que caracteriza o humano em múltiplas questões e é experimentada durante toda a vida. As representações e vivências dos jovens revelam como tal temática faz parte da vida cotidiana e como ela está sobre o controle atento das escolas e das famílias.

Não existe um único jovem, assim como não existe uma única juventude (DAYRELL, 2003). A diversidade entre os jovens é muito ampla e pode ser observada a partir dos relatos. Em um mesmo ambiente escolar, existem visões mais conservadoras e mais abertas sobre o que é a sexualidade. Ao serem questionadas sobre o que é sexualidade, as respostas foram as seguintes:

[...] é tudo aquilo que envolve reprodução. (resposta A).

[...] pra mim, pelo assim, não criticando ninguém, mas é um ponto de vista que eu tenho. Me foi ensinado que a sexualidade deve ser tratada com respeito porque foi um poder nos dado pra trazer filhos para a terra. Então é um poder sagrado. Então não deve ser tratado levianamente ao bel prazer da pessoa. (resposta B).

[...] eu também acredito que é uma forma de ter pureza. É claro, num acontece muito hoje em dia, mas era o que era pra acontecer. (resposta C).

Os relatos encaixam-se na categoria do que Maria Rita César (2010) denomina como visão preventiva sobre a sexualidade. Já no primeiro relato, observa-se que a sexualidade é retratada apenas como uma questão biológica, ligada a práticas sexuais que são responsáveis pela reprodução. As demais falas retratam e carregam consigo uma visão mais conservadora sobre a sexualidade, mas tendo como base uma visão preventiva. A autora afirma que “a infância como a juventude são aclamadas como fases transitórias em relação à sexualidade” (CÉSAR, 2010, p. 71), o que dificulta o entendimento sobre as vivências juvenis.

As respostas retratam um ideal de práticas sexuais vivenciadas apenas após os laços matrimoniais e que se firmam em um ideal cristão. Na realidade brasileira e nas vivências juvenis relatadas anteriormente, é possível visualizar que tais concepções sobre a sexualidade partem de uma ideia de prevenção sem maiores abordagens. Mesmo nas escolas, acredita-se que apenas a discussão de tais temáticas com o objetivo de prevenção é suficiente.

A última fala chama atenção por um detalhe em particular: na narrativa, relata-se que a sexualidade deve ser, também, uma forma de pureza, por ser algo sagrado, porém as palavras seguintes relatam que, nos dias atuais, acontece frequentemente de outra forma. Pensando as múltiplas realidades juvenis, é impossível a existência de uma única forma de enxergar a sexualidade. Esta, enquanto rede de significados, estimulação dos corpos, do conhecimento, de poder e saber, é diversa em suas manifestações (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

A partir das falas dos estudantes, é possível observar a existência de um ideal que controla os corpos. Para Foucault (1984), a sociedade é especialista em gerar mecanismos responsáveis pela docilização dos corpos. Esta permite, com mais facilidade, a construção de tecnologias de controle. Nesse sentido, Berenice Bento argumenta que:

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo, e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. A repetição permite a eficiência dos atos performativos que sustentam e reforçam as identidades hegemônicas. (BENTO, 2010, p. 5).

Mesmo na contemporaneidade, com as tecnologias, as possibilidades de comunicação e de conhecimento, a sexualidade ainda é alvo da vigilância e do controle das sociedades. É importante ressaltar que os mecanismos de controle, cada vez mais diversificados, procuram impedir o conhecimento de si e sobre a realidade social. Nesse sentido, as percepções e a vivências de jovens e adolescentes são configuradas em meio a repressões.

Ao serem questionados sobre como a sexualidade é vivida na juventude, os relatos a seguir já não se estruturam em um pensamento conservador e cristão. Como cada jovem vive uma realidade diferente, suas vivências e percepções estruturam-se de modos distintos. Mesmo que a sexualidade seja construída sob o olhar atento e vigilante da sociedade de modo geral, as vivências juvenis relatadas mostram como os jovens, sob uma socialização heteronormativa e por meio dos outros processos socializadores (SETTON, 2005), passam a perceber a sexualidade de forma diversa.

Eu acho que é tipo gostar da pessoa. Às vezes, eu acho que esse termo nem devia existir porque cada um... não devia ter rótulos pra isso porque cada um tem o seu direito de amar – somos pessoas. Então por que não? É tipo a gente não escolhe quem a gente vai amar. Então acho que nem deveria ter esse tabu. (resposta D).

Acredito também nisso que é algo que ninguém escolhe. Se eu quiser amar uma mulher eu tenho que ter esse direito. Eu acho que as pessoas não deveriam criticar muito essa forma de viver a sexualidade fora dos padrões. (jovem do gênero feminino) (resposta E).

Essas narrativas pensam a sexualidade como uma prática construtora de afetos. Tais afetos, segundo os discursos, devem partir primeiramente das liberdades. Com o controle social, que tem o objetivo de construir corpos inteligíveis e domesticados socialmente, as diversas manifestações da sexualidade ficam comprometidas. Por ser a juventude, entre outras coisas, um processo que envolve novas descobertas, a experimentação da sexualidade possibilita uma estruturação da identidade do sujeito. A existência de preconceitos, tabus e crenças acaba por delimitar as possibilidades afetivo-sexuais. Como ressaltada em uma das falas, os sujeitos devem ter, como direito garantindo, a possibilidade de vivência da própria sexualidade, seja ela considerada pela sociedade como inteligível ou não (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

É importante destacar que é na juventude, com as vivências e representações, que as diferenças de gênero e sexualidade são demarcadas. Tais diferenças podem gerar e potencializar desigualdades. Os preconceitos e

as discriminações, assim como o controle, devem ser questionados e desnaturalizados. Com a desnaturalização, é possível compreender como se estruturam as práticas e as representações da sexualidade, seja na juventude, seja em outras configurações sociais da vida.

Acho super “paia” você deixar de ficar com alguém que gosta só porque acha que aquilo é errado, se baseando num padrão que foi dado aí pela sociedade, de que homem só pode gostar de mulher e que mulher só pode gostar de homem. (resposta E).

O relato reverbera a insatisfação com a estrutura de controle social sobre a sexualidade. Por ser a sexualidade vigiada e controlada por instrumentos sociais, a sua manifestação é controlada. Como ressalta a fala, a sociedade é regida por padrões culturais. Em relação à sexualidade o padrão é a heterossexualidade. Qualquer outra forma de vivenciar a sexualidade que foge a essa regra está passível de sofrer repressões. Porém, mesmo com o controle e as repressões, os jovens vivenciam e representam suas sexualidades de diversas formas.

A sexualidade, em uma estrutura social repressiva e controladora, é um instrumento que estabelece fronteiras: ela divide as práticas bem educadas de todas as outras que fogem à estrutura heteronormativa. As sexualidades não normativas sobrevivem mesmo nas margens sociais. Até nas escolas, tal separação pode ser observada. Como ressalta Louro (1997), a escola é especialista em gerar desigualdades.

A escola é hipócrita, sabe? Existe a regra de que os alunos não podem se beijar na escola. Eu de certa forma até concordo, mas os casazinhos vivem se beijando e a diretora vê e só diz que não pode. Mas deixa ser um casal de meninas ou de meninos, a diretora vai fazer a maior história, a maior confusão, chama até os pais. (resposta F).

O relato demonstra como as sexualidades não normativas sofrem com o controle e a pressão social, seja dentro das escolas ou nas famílias. Por mais que existam instrumentos responsáveis por não permitir as experimentações e as vivências relativas à sexualidade dentro do ambiente escolar, o controle sobre os corpos não heterossexuais é bem mais efetivo. Para Bento (2010), isso acontece por conta do heteroterrorismo¹¹.

Tal controle tem como principal objetivo barrar o surgimento de corpos desviantes. As afirmações, punições e proibições objetivam conduzir os

¹¹ “Discurso marcadamente opressor que prepara os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos” (BENTO, 2010, p. 4).

corpos a uma estrutura única, referenciada na heterossexualidade. Porém, como observado no campo de pesquisa e nas conversas com os sujeitos, por mais que tais estruturas de repressões inibam as vivências de gênero e sexualidade fora das estruturas normativas, elas continuam a existir e resistem, mesmo nas margens sociais.

Faz-se necessário pensar como o jovem localiza-se dentro das estruturas sociais, seja a família, seja a escola. Tal condição direciona o jovem a uma determinada situação. Sua educação baseou-se no ideal normatizador heterossexual, logo, o sujeito entende essa instância da sexualidade como natural. Porém é importante desnaturalizar a heterossexualidade, pois a naturalização a coloca como a única sexualidade possível. Contudo nenhuma sexualidade é falsa, todas refletem as identidades dos sujeitos, diversas em suas manifestações (LOURO, 1997).

As instituições sociais são grandes promotoras das desigualdades. Ao não inserir, nas suas práticas educacionais, as problematizações sobre a questão da sexualidade, bem como levar em consideração os mecanismos de exclusão, a escola ignora a diversidade dos seus alunos. Da mesma forma, ao não se criar leis, nem políticas públicas que possam inserir, no meio social, um debate sobre as diversidades de gênero e sexualidade, contribui-se para a desigualdade. Nos grupos focais, ao ser questionada sobre como a família e a escola interferem na sexualidade, a resposta E foi a seguinte:

Minha mãe sempre deixou bem claro que nunca ia me colocar para fora de casa independente da minha escolha. Com meu pai foi sempre um pouco diferente. Ele disse, tipo que se eu quiser ser gay, ou fosse por acaso, que eu teria que fazer isso fora de casa. Tipo dentro de casa eu não poderia levar, no caso se eu tivesse um parceiro pra casa, tipo teria que ser fora de casa. Não podia ter relações com ele perto do meu pai.

Como relatado antes, as instituições sociais são, em grande medida, responsáveis pela condução dos gêneros e das sexualidades. Ao afirmar que, para viver uma sexualidade não normativa, é necessário estar distante do ambiente familiar, esse fato também caracteriza uma forma de violência. Ao tentar cobrir uma realidade, não somente se marginaliza como também se cria mais opressão e preconceitos. O heteroterrorismo age, nesse sentido, para tentar barrar as sexualidades não inteligíveis.

A expulsão de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgêneras e transexuais ainda é uma realidade recorrente no Brasil. A escola, nesse sentido, tem um papel fundamental. Ela, que historicamente reproduziu desigualdades

e opressões e legitimou o controle sobre a sexualidade (LOURO, 1997), deve reverter o seu foco: trabalhar a questão da sexualidade com o intuito de entendê-la de forma mais aberta e, assim, possibilitar um maior entendimento sobre os próprios sujeitos. Sendo as vivências e as representações juvenis múltiplas, elas devem ser entendidas nas suas particularidades. Para que isso possa fazer parte da estrutura da própria escola, faz-se necessário uma educação atenta.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 1997, p. 59).

É necessário desconstruir, também, os preconceitos existentes dentro de casa. A partir dos relatos, pode-se perceber que as experiências de jovens e adolescentes, relativas a questões de gênero e sexualidade, passam pela reprodução das desigualdades. Mesmo variadas as expressões da sexualidade, a intolerância modifica-se de forma proporcional.

A minha mãe é bem mente aberta. Às vezes ela fala umas coisas assim que eu falo: nossa, mãe, pelo amor de Deus, a senhora tá sendo homofóbica! E meu pai nunca chegou a falar sobre isso, mas ele joga piada. Ele é muito homofóbico, ele e minha família por parte dele inteira. E eles ficam fazendo piadinha homofóbica, ficam falando assim com certo nojo dos homossexuais. Isso me entristece muito, mas... (resposta C).

Meu pai também, assim, ele também é homofóbico. E é muito assim como ele foi criado, porque a minha avó também é muito homofóbica. Aí meu pai, tipo, eu não sou gay, mas se ele falar alguma coisa que pareça que eu sou gay, meu pai até enfiava. (resposta D).

Por serem estruturas sociais atravessadas por grandes atitudes preconceituosas, o processo de construção das identidades vai sofrer reflexos dessa configuração. Como ressaltada nas falas, a nossa cultura naturalizou as atitudes preconceituosas. As experiências e as representações de gênero e

sexualidade juvenis passam primeiramente por tal processo de socialização carregado de intolerâncias e repressões.

Ao se reiterar discursos preconceituosos e opressores, inviabiliza-se a construção de um sujeito totalmente livre para viver as expressões da sua sexualidade e de gênero (BENTO, 2010). Cada atitude preconceituosa, cada insulto vai minando as subjetividades dos sujeitos. Porém qualquer tentativa de padronizar comportamentos, sexualidades e afetos é vã. O ser humano é marcadamente diverso, com subjetividades e particularidades cada vez mais crescentes.

Para além das sexualidades vividas por meio das opressões, é necessário pensar, também, como a sexualidade é construída para os meninos e para as meninas. Mesmo na contemporaneidade, com a ascensão dos movimentos feministas e LGBTI+,¹² a opressão contra as mulheres é alarmante. Nos grupos focais, as falas mostram como as representações de gênero e sexualidade ainda são segregadas para homens e para mulheres.

Tipo assim, na nossa sociedade preconceituosa, geralmente na família é assim: a mulher é pra ser de casa, ser do lar. Agora o homem é pra sair, pra caçar uma namorada. (resposta A).

As mães sempre falam pras meninas: só vai namorar com certa idade. Já pros meninos, como ele é homem, pode namorar na idade que quiser. O homem pode fazer determinadas coisas mais cedo do que as mulheres. (resposta B).

Tipo minha avó, foi a primeira vez que eu vi uma mulher machista. Minha avó e minhas tias são muito machistas. Elas falam cada coisa que fico com vontade de vomitar. Tipo elas falam que, por minha mãe ser mulher, ela tem que aguentar o meu pai bêbado, tem que cozinhar pra ele mesmo e essas coisas, tem que obedecer ele. São umas pessoas com uma mente tão pequena. Acho que elas são mulheres, que elas já sofreram isso, porque minha avó já sofreu muito com meu avô, e ela não defende as mulheres. Ela defende os homens e eu não consigo entender isso. (resposta C).

O primeiro ponto a ser destacado em relação aos discursos é a construção social da sexualidade. Os pontos elucidados pelos jovens ressaltam como o sexo do homem é construído em torno da virilidade e de certa liberdade de experimentação (desde que seja heterossexual), enquanto a sexualidade da mulher é socialmente condicionada à ideia

¹² A sigla significa: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais. O “+” representa identidades de gênero e sexualidade não contempladas nessa sigla adotada. O que enfatiza e torna mais abrangente a importância da representação por meio da sigla.

de preservação, de aguardar o parceiro ideal, e, em certo grau, sob um controle total dos pais.

Esse controle ou a permissão é o segundo ponto de destaque em relação às falas anteriores. Tanto na possível liberdade de experimentação sexual dos meninos como na preservação da virgindade por parte das meninas, há uma presença marcante de orientações dos pais. Em relação à iniciação sexual das meninas, a estrutura da sexualidade circula numa dimensão na qual pode ser construída e explicitada a passividade/subjugação feminina (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Como alerta Berenice Bento (2010), há inúmeras possibilidades para além da estrutura binária. Existem formas diferentes de feminilidades e de masculinidades. Ser homem ou ser mulher é fruto de construções sociais. As formas como se processam essas leituras corpóreas variam de acordo com as culturas e, mesmo dentro de uma mesma cultura, pode-se formular diferentes identidades masculinas e femininas. O processo de iniciação sexual, tanto para os meninos como para as meninas, está ligado a esquemas sociais em que ambos são partícipes.

A partir de tais análises, é possível identificar como, socialmente, estão condicionadas as vivências e as representações juvenis sobre sexualidade e gênero. A sociedade, de modo geral, precisa entender as particularidades envolvidas na construção da juventude. É necessário enxergar a juventude como uma etapa fundamental na construção das identidades e respeitar as experiências e as representações de gênero e sexualidades sem a reprodução de desigualdades e opressões.

É importante a construção de uma escola atenta para as diversidades e para o respeito. Tratar a sexualidade como prevenção de doenças e gravidez é insuficiente. Como ressalta Guacira Lopes Louro (1997, p. 59), o olhar escolar, para formular um ambiente de respeito e igualdade, precisa ser incisivo, “esquadrinhar paredes, percorrer corredores, perceber sons e falas”.

Considerações finais

Objetivou-se discutir, por meio desta pesquisa, como um grupo de jovens estudantes do ensino médio percebe, vivencia e representa as questões de gênero e sexualidade. Foi necessário, para a construção deste texto, pensar de modo sistemático as subjetividades juvenis, por entender que as relações de gênero e sexualidade constroem-se em meio a essas particularidades. Foi necessário, também, refletir sobre as instituições socializadoras

tradicionais, como a escola e a família, por entender que estas interferem diretamente na construção da identidade dos sujeitos.

Assim, chegou-se à conclusão que o modelo tradicional de educação vê, nas questões de gênero e sexualidade, não uma oportunidade de aprendizado, mas uma questão a ser afastada ou disciplinada pela escola. Esta pesquisa construiu-se também a partir de tais problemáticas, pois as jovens e os jovens que fizeram parte dela estão inseridos em tal contexto escolar e experimentam gênero e sexualidade também a partir dessa estrutura.

Para pensar a realidade juvenil, suas questões e singularidades, foi necessário entender que a família, a escola, os colegas, a igreja e as mídias estão inseridos no bojo da construção da identidade. Essas instituições e atores sociais apareceram nas falas dos entrevistados, ora como um meio de conhecimento, ora como estruturas de controle e repressão. As questões de gênero e sexualidade constroem-se nas realidades dos jovens por meio de abertura e controle. Abertura, pois existem muitos meios que possibilitam as vivências, e controle, pois as relações sociais e as institucionalizações objetivam construir corpos dóceis.

Os resultados obtidos por meio dos grupos focais comprovam que as percepções, as vivências e as representações mudam a partir do lugar de cada sujeito. Mostram, também, que o entendimento real sobre o que seriam as questões de gênero ainda se faz confuso dentro do ambiente escolar, que historicamente ignora tais questões. Mesmo sendo a escola um espaço sexualizado e generificado, tais temáticas não são efetivas nos programas escolares (LOURO, 1998).

Nesse sentido, é necessário que a escola, como um espaço constituidor de identidades, formule, junto ao corpo discente, maneiras de entender as questões de gênero e sexualidade como questões próprias da condição humana. Vale ressaltar que tais questões não devem ser inscritas nos campos de informações sobre o que fazer. Mas, diferentemente, de maneira a entender a diversidade delas.

Importante destacar que as vivências e as representações, assim como a própria identidade, são experimentadas em meio a desigualdades. Estas podem potencializar as discriminações sociais (como pode ser observado nas falas dos estudantes). As escolas, que deveriam ser espaços de acolhimento, tornam-se o contrário: espaços de perpetuação das desigualdades.

Desconstruir os preconceitos existentes dentro da escola é uma prerrogativa fundamental para a vivência respeitosa e tolerante entre os dife-

rentes, assim como é urgente que as famílias e as demais instituições sociais percebam-se enquanto promotoras e legitimadoras das desigualdades para desconstruir seus mecanismos de controle e opressão. As escolas, em particular, ao não inserirem, nas suas práticas educacionais, as problematizações sobre as questões de gênero e sexualidade juntamente aos mecanismos de exclusão, ignoram a diversidade dos seus alunos.

Buscar construir mecanismos capazes de entender as diversidades juvenis deve compor o repertório de uma escola integral, pois os jovens constroem suas identidades utilizando modelos e referências de gênero e sexualidades presentes em seus meios sociais. Para tanto, é necessário que esses indivíduos possam ser compreendidos em meio a tal processo.

A diversidade de percepções, vivências e representações de gênero mostram como a sociedade é dotada de múltiplas faces. As falas dos estudantes demonstram como a realidade social é construída por meio de situações muito particulares. Por mais que existam instituições responsáveis por fornecer modelos sociais previamente definidos, cada sujeito constrói sua realidade com elementos diversificados que lhe emprestam significados.

Muitos jovens, por não se encaixarem nos modelos previamente definidos, vivenciam suas realidades de forma conturbada por conta da não aceitação social. Desse modo, a homofobia, a violência, o racismo e o machismo são algumas das práticas da sociedade brasileira que impedem que tais sujeitos vivam suas vidas de maneira mais livre e plena.

Como já relatado, faz-se necessária a desnaturalização das categorias de gênero e sexualidade. Estas são construções sociais e devem ser compreendidas como tal, pois tais questões inserem os corpos em campos discursivos (campos estes que são dotados de diversos sentidos e significados). A desnaturalização dos preconceitos e das opressões, assim como a desnaturalização das questões de gênero e sexualidade, podem promover cada vez mais conhecimento e respeito.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: Unesco Brasil, 2004.
- BENTO, B. As tecnologias que fazem os gêneros. In: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO. *Anais [...]*, 2010. Disponível em: http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E8_As_Tecnologias_que_Fazem_os_G%C3%AAneros.pdf. Acesso em: 13 fev. 2018.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-agosto/2011.
- BENTO, B. *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas*. Natal: EDUFRN, 2015.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CÉ SAR, M. R. de A. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.
- CHIZZOTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DAYREL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf. Acesso em: 13 fev. 2018.
- DURKHEIM, É. *Émile Durkheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1978.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf . Acesso em: 13 fev. 2018.

SETTON, Maria da Graça J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, n. 1, jan.-jun. 2005, p. 107-116.

PRODUÇÃO E MEDIAÇÃO DE SENTIDOS PELOS JOVENS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA TERESINENSE: MEDIADORES DAS RELAÇÕES ENTRE SI E OS DEMAIS SUJEITOS ESCOLARES EM MEIO AO PROCESSO DE USO OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS

Malonne Guibson de Sousa Cavalcante

Luciano de Melo Sousa

Este texto baseia-se na pesquisa desenvolvida no ambiente escolar no ano de 2017, com o objetivo de investigar o conjunto de relações desenvolvidas ao longo dos espaços de sociabilidades de uma escola. A pesquisa etnográfica interessou-se em compreender como jovens estudantes, a partir do conjunto de desejos, vontades e expectativas (seja individualmente, seja coletivamente), relacionam entre si, com os demais sujeitos (professores e gestores) e com a lógica de funcionamento escolar (suas normas e mecanismos de controle) na produção de significados.

A pesquisa ressalta que os jovens alunos dialogam com as imposições e a lógica de funcionamento escolar não somente pela correspondência às exigências institucionais, mas também pela resignificação, modificação ou burla das regras. Avaliou-se como se apresentam os jovens na ocupação dos espaços escolares – pátios, quadras, corredores e salas de aulas – e como mediam e estabelecem sentidos no decorrer das relações entre eles e com a instituição (professores, auxiliar disciplinar e gestão escolar). Os grupos de estudantes e seus membros, em suas relações diárias, são parte dinâmica, viva e ativa dessa realidade.

O texto está organizado em três grandes seções: a primeira informa sobre o objeto da pesquisa e sobre a metodologia; a segunda, a análise propriamente dita, em que são considerados os territórios escolares e a multiplicidade de relações; a terceira trata das insurreições dos jovens dentro da dinâmica escolar. Por fim, são pontuadas algumas considerações finais.

Breve descrição metodológica

O colégio no qual se deu a pesquisa foi o mesmo em que se desenvolveram as disciplinas Estágio I e II da licenciatura em Ciências Sociais (Uespi). Tanto no período de observação (Estágio I), quanto no exercício da docência (Estágio II), foi presenciado o desenrolar de diversas interações: seja processos de identificação dos estudantes com as práticas culturais escolares, seja aqueles de diferenciação, em que os jovens assumiam comportamentos discordantes nos espaços de sociabilidades da escola. Buscou-se compreender como os jovens relacionavam-se com o corpo docente da instituição (órgão vivo de manutenção da lógica de funcionamento escolar) bem como com os demais jovens alunos a partir de sua diversidade de valores e ações sociais.

Na escola, os sujeitos jovens alunos constroem formas de interação, nos espaços de sociabilidades, para além do ordenamento burocrático imposto pelo sistema de ensino. Tais dinâmicas envolvem aspectos simbólicos externos à instituição, tais como bonés, pulseiras, roupas, atitudes, comportamentos, ideias expressas pelos sujeitos (individual ou coletivamente). Essas expressões de identidade circulam nas formas de uso e ocupação dos espaços.

Dado esse caráter plástico, criativo e plural de práticas culturais, como abordagem metodológica para a investigação, optou-se por uma etnografia. Esta é uma abordagem de investigação científica da apreensão dos comportamentos, modos e ações que caracterizam determinadas interações entre grupos e pessoas e o conjunto de significados que orienta essas relações. Logo, a etnografia implica em uma descrição ampla sobre os fatos que compõem os cotidianos de pessoas e grupos. Agentes sociais capazes de criar sentidos e legitimá-los conduzem e permeiam o cotidiano sociocultural desses atores (MATTOS; CASTRO, 2011).

Por meio de narrativas sobre essas ações, dos significados dados a elas, bem como da busca pela compreensão da natureza processual e dinâmica das relações sociais, chegamos a uma visão abrangente do campo de estudo: um local de significados mediados entre o conjunto de ações e interações humanas e as estruturas sociais compulsórias de uma determinada escola. Dialeticamente implica compreender os jovens nas suas relações com o ambiente organizacional escolar.

A identificação e a filiação a grupos na escola e deles fazer parte decorre da aceitação, provação e expressão do conjunto de regras, comportamentos, valores, signos que norteiam as ações dos jovens, em meio aos

espaços de sociabilidades com os demais sujeitos. As ações nesses grupos de jovens podem, ou não, ser antagônicas frente aos princípios da escola. Portanto esse campo de relações e oposições demandou a utilização de uma abordagem interpretativa como ferramenta intrínseca da etnografia.

Analisar o comportamento social dos sujeitos (os jovens) como construtores de significados, que mantêm relações com outros sentidos dados pelo ambiente escolar, torna as teias de significados um processo de (re)construção constante de sentidos que o etnógrafo deve interpretar (GEERTZ, 1989). Tarefa essa decorrente da observação participante (MATTOS; CASTRO, 2011), na qual o pesquisador atenta-se não somente às formas costumeiras de viver dos grupos, mas também aos eventuais e/ou corriqueiros comportamentos dissonantes no seio da própria organização escolar. Assim, o senso questionador do pesquisador quanto à percepção, à análise e às conclusões do fenômeno (eventos, fatos, ações e contextos) não segue uma linha rígida e imutável de compreensão, mas é desafiado a um exame totalizante dos fatos estudados.

A partir do momento que o etnógrafo se vê levado a flexibilizar seu posicionamento em campo, passa a ser a síntese de um reflexo do aguçamento teórico e reflexivo desenvolvido ao longo dos estudos e da própria prática etnográfica. Etnografia é um processo dialético entre teoria e prática: as teorias sobre processos culturais precisam, a fim de produzir uma compreensão holística, dialogar criativamente com os elementos observados em campo (PEIRANO, 2008).

O trabalho em campo, nos momentos iniciais, decorre da simples ideia de surpresa e inquietação diante da observação e reflexão sobre o visível. Requer, no decorrer do estudo, um olhar, um ouvir, um sentir e um descrever mais aguçado do pesquisador para com o fenômeno, independente de proximidade ou distanciamento físico. Etnografia é, dessa forma, um conjunto que também engloba características intuitivas e a sensibilidade do pesquisador (MATTOS; CASTRO, 2011).

Portanto, o trabalho etnográfico implica o esforço contínuo do pesquisador de acompanhamento da complexidade, heterogeneidade de categorias que influenciam e introduzem novas dimensões de significado ao comportamento humano e, conseqüentemente, ao fenômeno concreto estudado. A referida abordagem abrange um conjunto de ferramentas e macetes que amparam o trabalho de pesquisa sobre o universo sociointeracional escolar, protagonizados por sujeitos capazes de ressignificar os espaços da insti-

tuição. Os jovens estudantes atribuem novas conotações conflitantes, mas coexistentes, decorrentes dos modos de uso e ocupação (pátios, corredores, salas etc.) em diálogo com as normas e imposições específicas aos locais e as gerais de todo sistema de ensino.

Territórios: multiplicidade de relações nos espaços de sociabilidade

A partir das observações feitas, verifica-se que a escola é um espaço socio-organizacional que abriga diversos indivíduos, em relações múltiplas, com constantes reajustamentos circunstanciais. A dinamicidade e fluidez das interações entre os jovens e a instituição procedem em meio aos processos de uso e ocupação dos espaços de sociabilidades. Nesta seção, discutem-se os sentidos que norteiam e substanciam a heterogeneidade de relações entre os estudantes e os demais atores de uma determinada escola pública teresinense. Elementos identitários, comportamentais, valores, normas, símbolos, juventudes, grupos são alguns dos aspectos pensados.

A formação intensa de relações, usos e formas de ocupações evidencia o caráter móvel dos sujeitos no intenso trânsito de jovens ao longo dos espaços escolares. Suas interações podem vir a ser passageiras em determinados lugares da escola, apesar de algumas interações serem recorrentes para determinados sujeitos. Como por exemplo:

Um jovem casal sentado ao fundo da sala. A jovem de cabelos vermelhos curtos usando moletom grande, preto, junto ao seu namorado de boné e brincos pretos. Entre os momentos de troca de carícia com pequenos gestos, como um abraço ou o encostar dos rostos, prestam atenção ao celular posicionado abaixo da mesa que acompanha a carteira, de uma forma que não seja visível para o professor à frente. Entretanto, continuamente de cabeças baixas, ele joga pelo celular que simula na tela os botões presentes e necessários iguais ao de um controle de vídeo game enquanto sua namorada observa e comenta sobre. O celular encontrava-se em posição que dificultava ver a tela por inteiro e as imagens de forma nítida. A percepção dos botões e setas comuns dos consoles de vídeo game nos faz pensar que se trata de um jogo, apesar de não descobrirmos qual. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)¹³

Mesmo momentâneas, as relações evidenciam recorrências quanto à aproximação dos mesmos sujeitos. A partir dessa constatação, pensamos a

¹³ A importância do uso do diário de campo como fonte de dados decorre da abordagem que o etnógrafo passa a assumir em campo. De acordo com Carmem Lúcia Guimarães de Mattos e Paula Almeida de Castro (2011, p. 64): “falar sobre organização da interação no contexto de modo que esta fala seja significativa para os atores sociais que estamos investigando”. Optou-se por destacar, em itálico, as observações feitas no diário de campo.

presença de elementos que catalisam essa aproximação, tais como: gostos, afinidades, pensamentos e vontades. Os jovens sentados abraçados ao fundo da sala, realizando trocas de carinho, interagem não somente pelo celular: estão vivendo uma relação de afeto. O espaço da sala de aula é ressignificado: seja pela rejeição à aula propriamente dita ou ao professor, seja pelos interesses do casal, os quais se sobrepõem ao território próprio das aulas.

Os sujeitos protagonizam desde as relações íntimo-afetivas até as formais ou socialmente esperadas (entre professores e alunos em um mesmo espaço: o da sala de aula). Em contextos específicos da escola, transparecem comportamentos e falas imprevistas, redefinindo esses contextos de acordo com o transcorrer do envolvimento entre os sujeitos. Os espaços, independente das definições externas, são revestidos de novos sentidos a partir dos modos particulares de relacionamento dos sujeitos.

Os sujeitos navegam por entre diferentes dinâmicas de interações que envolvem variados elementos simbólicos construídos e mediados ao longo do dia que, apesar de suas sutilezas e de não seguirem um ordenamento prévio, podem ser observadas no cotidiano escolar. Assim, das atividades mais banais e corriqueiras às mais exuberantes e chamativas, os espaços, mesmo que comportem um grande número de pessoas, não deixam de manifestar os sentidos atribuídos pelos sujeitos em meio às suas relações e representações.

Terminado o recreio, retomando também minha função enquanto professor estagiário da escola, ao adentrar na sala, em uma das turmas de segunda série, a primeira percepção é o grau de aglomerações e formação de agrupamentos juvenis, espalhados ao longo da sala, inclusive ao redor da mesa do professor. Era um grupo mesclado de meninas e meninos ao redor da mesa dos professores escutando e dançando funk. A música no autofalante do celular era audível inclusive para aqueles que não interagiam com tal grupo. Alguns cantavam, outros dançavam, balançando o corpo em sintonia com o ritmo da música, alguns faziam os dois, em geral eram bastante dinâmicos e energéticos.

Encontravam-se tão envolvidos que se espantaram quanto perceberam a minha presença em sala. “Bateram em retirada”, de forma rápida, nada padronizada, bem caótica, como se fosse cada um por si e Deus por todos. Cada um procurou o mais rápido possível sua cadeira e sentavam com ainda sorrisos de euforia nos rostos olhando uns para os outros, como quando se é “pego” fazendo algo, mas algo bom e empolgante o suficiente para ainda estar com a

energia, dinâmica e sentimentos acentuadas. (1). (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Nos momentos finais do recreio, sentado em uma das cadeiras mais ao fundo do refeitório, compartilhando a mesa com outras pessoas. Percebi que ao término do lanche, o qual costuma variar desde frutas, bolachas de água e sal ou doce com suco, iogurte. Nesta ocasião, após comerem suas bolachas e tomarem seus iogurtes, com alguns alunos repetindo a merenda, notei que os copos eram deixados sobre as mesas e ao longo da pia que os alunos usam para sentar, alguns para lavarem as mãos.

Com vários copos sobre as mesas, a que eu me encontrava junto a outros, estes foram usados como instrumentos de um jogo. Usando os copos em mãos para acertar os demais presentes nas mesas. A mesa tornou-se um “campo” para o que seriam os alvos: os copos espalhados sobre. Sendo tanto alvos como mecanismos de “ataque”. Eram os copos que antes usaram para merendar, agora para brincar. Como se fosse um jogo de peteca no qual um dos objetivos era acertar as demais espalhadas pelo campo/ mesa. (2). (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Nas duas citações explanadas, observa-se que, em diferentes espaços escolares (sala de aula e pátio), inscrevem-se as diferenças dos jovens estudantes. Apesar da ordem social vigente e/ou imposta – a escolar –, os estudantes expressam sua diversidade de ideias e valores. Para além do esperado socialmente, desenvolvem uma heterogeneidade de dinâmicas sociais.

No hiato que circunscreve uma atividade e outra, coordenadas e anunciadas pela campanha escolar, há uma vivência plena de sentidos para os estudantes. Para a escola, é momento de transição para o que é uma cadeia de eventos e atividades a ser desempenhada. Todavia os jovens também fazem desses momentos ocasiões para expressar seus gostos e vontades. As formas de uso e ocupação dos espaços de sociabilidades refletem formas plurais de autoafirmação. Fogem das perspectivas homogeneizantes, fechadas e, por vezes, inférteis da instituição, e fazem da escola um espaço de pluralidades e heterogeneidades produzidas nas microrrelações cotidianas entre os sujeitos.

Os jovens alunos, na citação 2, desconstroem a imagem do refeitório somente como local de alimentação. Recriam o espaço e o material que lá encontra-se como parte de um jogo criado por eles. Suas representações e percepções externam-se nos comportamentos que articulam conjuntamente. Mostra que a escola e os seus espaços possuem uma dinamicidade

e fluidez, logo, recriam-se nos atos de expressão também dos seus sujeitos. Consequentemente, o espaço de ocupação e uso não se torna uma expressão direta de apenas uma cultura juvenil uniforme. Passa a ser zona de diferentes expressões simbólicas. Assim como na situação 1, eles reinventam um espaço escolar a partir suas vivências. Se, tradicionalmente, é tida como um espaço para aprendizagem formal, a sala de aula pode converter-se em campo de trocas e experiências próprias daqueles diferentes jovens que a ocupam diariamente.

Próximos à porta, um grupo de 5 jovens (4 meninas e 1 menino) se atem aos celulares com atenção compartilhada: preocupação quanto a maquiagem, ao visual. São pequenos espelhos, batons, dentre outros elementos de maquiagem utilizados para “retoques” estéticos.

Nisso, seja espelhos ou celulares, servindo de visor para retocar ou ajustar o que houvesse e necessitasse de retoque. O cabelo, batom, a maquiagem... Assim seguiam até o momento de virarem-se uns para os outros como que se fosse uma sujeição voluntária a uma fiscalização seguida de aprovação ou rejeição por parte das amigas ou do amigo. Ambos eram juízes uns dos outros. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

A sala se transforma e articula-se com a expressão simbólica coletiva de um pequeno grupo de amigos: a prática da maquiagem. Valores, representações e normas circundam a atividade: vigilância e aprovação da maquiagem. Cada um era posto sobre avaliação. Traço esse que se mostrou ser marca do grupo. Comportamento de valor e significativo, uma vez que reflete afinidade entre os sujeitos e compreensão mútua. Os jovens estudantes fazem parte de algo bastante próprio e que se diferencia daquele ambiente escolar burocrático, homogeneizante e disciplinador. A maquiagem reclamava aprovação dos membros do grupo, o qual exigia dos envolvidos parâmetros de análise e julgamento. A sujeição de cada um à avaliação do outro reforça o reconhecimento constante dos envolvidos.

Os sujeitos, ao se filiarem a determinado grupo, adotam, para si, comportamentos, regras, valores, signos... Esse conjunto simbólico envolve um processo de experimentação, provação, cobrança e avaliação constante. A escola porta tamanha multiplicidade de grupos que nos leva a pensá-la como campo de trilhas de sociabilidades¹⁴. Os sujeitos trafegam e estabe-

¹⁴ Trilhas de sociabilidade consistem nas diversas possibilidades de associação e articulação que os sujeitos efetuam em sociedade frente aos grupos. Consiste em adesões a estilos de vida, estreitamento de laços em agrupamentos e movimentos (LIMA FILHO, 2014).

lecem relações com os diversos grupos de identificações/diferenciações¹⁵. Logo, observam-se diversos processos de vivência e socialização das normas, valores, comportamentos, códigos de cada grupo de jovens. Todavia a identificação com determinado grupo não inibe um estudante de experimentar outros significados sociais mediante a novas associações coletivas.

A dinâmica de filiações (identificações/diferenciações) remete a aspectos plurais quanto aos seus possíveis resultados. Veja como esses agrupamentos sociais se diferenciam:

Mantendo a atividade didática para as demais turmas na sala de terceiro ano, a organização de grupos homogêneos, formados somente por meninas ou meninos e aqueles heterogêneos de variadas combinações possíveis. Alguns grupos se identificavam com a criação de um nome (OBS: pontuei em sala a liberdade de poderem criar um nome para o grupo), outros apenas pelo nome dos componentes e outros pela numeração de cada um na chamada.

O único grupo que tomou a oportunidade para criar um nome, chamaram de grupo XXT. Apesar de desconhecer as motivações, mesmo quando indaguei, um dos seus componentes apenas disse: “foi os cara que disseram para colocar”. Mesmo ouvintes da pergunta e da resposta de seu colega, os demais não se pronunciaram após. (1).

Ainda na mesma sala, o término da aula decorreu com a proposta de uma atividade em grupo composto por 6 componentes, mas devido ao número de alunos, alguns seriam compostos por 5 pessoas. Sentado ao lado de duas jovens, pedi para que colocasse meu nome no grupo. Porém, seguindo a conversa, após risos, indaguei sobre quais seriam os componentes. Rindo, responderam que os trabalhos ocorriam na companhia de sua amiga, a qual sentava atrás dela, mas que, por conta do número de pessoas de cada grupo, aguardava pelas pessoas que “sobrariam” para poder se juntarem – expressão sua, usada ao falar. (2).

Mediante a primeira descrição, a deliberação sobre o nome foi algo voluntário – “foi os cara que disseram para colocar”. Se suas motivações próprias ressaltam um caráter de grupo ou são uma simples brincadeira entre eles,

¹⁵ Identidade e diferença são termos indissociáveis, na medida em que “a condição *sine qua non* para a existência da identidade é haver a alteridade [...] para analisar os fenômenos sociais que implicam relações identitárias seria mais interessante falarmos mais em processo de identificação/diferenciação” (SANTOS, 2011, p. 146 – grifo do autor). Tal perspectiva evidencia noções de dinamicidade, movimento do próprio fenômeno identitário. Adota-se o referido termo no plural, pois a identificação com determinado grupo, ou movimento, gera a diferenciação para com os demais, ao passo que, o envolvimento com determinado grupo, movimento social, não inibe possíveis identificações com outros, mesmo que envolvam aspectos conflitantes.

não foi possível verificar. Mas, apesar disso, demonstram um sentido próprio que os diferencia dos demais: aqueles que não pertencem possivelmente não conhecem as motivações para específica autoidentificação. Logo, um grupo é fonte de significados construídos e mediados pelos próprios membros.

Apesar de certa partilha quanto a determinados conteúdos culturais, esses jovens são sujeitos de relações, adesões e compartilhamentos com outros tantos grupos: algum jovem pode, ao mesmo tempo, pertencer à equipe “XXT” e a outro agrupamento de pessoas de outra sala. Assim, compreende-se que os jovens, diferentes em suas subjetividades e buscas pela individualidade, estão passíveis a tantas outras associações e conflitos. De fato, os jovens experimentam vivências de identificação e diferenciação.

Já para a segunda situação, vê-se uma roda de conversa como uma relação aberta e dinâmica na medida em que envolve elementos de aproximação e coesão mais acessíveis e gerais, como gosto musical, pensamento, interesse. Aspectos facilmente obtidos em novos grupos. Alguns jovens marcam presença em um agrupamento na medida em que os envolvidos encontram-se na mesma situação. Ao não terem sido escolhidos/convidados para compor algum outro grupo, alguns “sobraram”. Consequentemente, como teriam que corresponder com a atividade proposta em sala, constroem diálogos na medida em que devem trabalhar juntos para realizarem a atividade em questão. Mas, para tanto, precisam respeitar as afinidades e identificações grupais.

A dinâmica das relações entre os jovens e entre estes e os diversos ambientes e deveres escolares mostra que os jovens não se acomodam a um padrão fixo. A teoria dos papéis sociais (SANTOS, 2011) não dá conta de compreender essa multiplicidade de sentidos e trocas partilhada pelos atores juvenis. Por mais que eles vivam em um mesmo espaço burocrático e disciplinador – a escola –, trilham caminhos próprios de sociabilidade e identificação.

Insurreições dos jovens

Por um lado, a escola é uma instituição que apresenta múltiplos mecanismos de controle sobre o alunado ao determinar o ritmo de atividades, modos de uso e ocupação dos espaços e ditar projetos e expectativas. Por outro lado, os estudantes articulam-se coletivamente em prol de seus interesses, desejos e expectativas, mostram ser capazes de elaborar alternativas e meios de fugir às regras, aos mecanismos que visam a enquadrá-los e estereotipá-los. Portanto o foco de discussão e análise desta seção detém-se

sobre as formas, múltiplas e heterogêneas, de articulação entre os jovens frente às situações diárias de opressão e imposição escolar.

Por se tratar de um fator humano, os jovens possuem um plano de expectativas e desejos próprios diferentes dos impostos pela escola: respondem às ações disciplinadoras e às proibições de formas variadas e imprevisíveis. Assim:

Tratava-se da aula de educação física para determinada turma, porém havia a forte presença de alunos de outras salas. Relacionavam-se e interagiam pelo gosto ao esporte, principalmente quanto ao futsal. Porém a presença inesperada de um dos coordenadores. Sua intervenção na realidade da quadra de esportes permitiu visualizar sua presença e função na escola como um possível vigia a monitorar e administrar o bom funcionamento. Passou a procurar e reprimir aqueles jovens que não pertenciam à aula em questão e aos alunos que era dirigida a aula de educação física. A forte resistência de alguns ocorreu verbalmente, apesar de obedientes ao que parecia ser mais comandos do que pedidos, por conta do tom forte da voz nas falas – “quem não é dessa sala sai”. Muitos retiraram-se da quadra... Muitos assim chamaram o coordenador e sua intervenção de “vacilão”, “tá vacilando”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

A preservação do desejado funcionamento escolar em diversas situações confronta-se com as expectativas e desejos dos jovens. Entretanto as formas como ocorrem a aplicação e a manutenção da ordem social escolar são impositivas e, por vezes, agressivas. A imagem do coordenador, a princípio, já revela-se como elemento de pressão frente aos alunos transgressores por conta da autoridade que detém referente ao cargo que ocupa (diferente de um professor, cujo espaço de controle é mais a sala de aula, ao passo que o coordenador tem autoridade ao longo da escola). Logo, contrariar seu posicionamento em quadra poderia acometer fortes sanções, como suspensões ou a expulsão. Mas não significa que somente a imagem desse ser responsável induz aqueles estudantes não pertencentes à turma a retirarem-se voluntariamente: estes respondem e expressam resistências às normas.

Na devida ocasião, para os olhos de um leigo ou novato, é difícil diferenciar quem devidamente pertencia à turma e quem não, já que, padronizados pela farda e com turmas que chegam a mais de 40 alunos, é difícil discernir cada aluno e sua devida sala somente pelo rosto. É justamente pela padronização que a farda proporciona que muitos, mesmo os que se

retiraram da quadra, em algum momento, tentaram, como forma de confundir o coordenador, camuflar-se ao buscar a integração de alunos que legitimamente pertenciam à turma em questão. Alguns mecanismos de controle podem e são usados contra o próprio sistema escolar.

Percebemos, também, a construção de uma relação de reciprocidade. Para uma ação contra os interesses dos estudantes que hostiliza, os jovens respondem agressivamente: “*vacilão*”, “*tá vacilando*”. Da mesma forma que o coordenador reprova o comportamento desobediente de certos alunos, também estes reprovam e repudiam tanto o sujeito coordenador como a sua própria abordagem. Ocorre um choque de ideias e anseios. Por se tratar de uma relação de reciprocidade, mas conflituosa, é de suma importância que a escola abra espaços, momentos e formas de construção de um diálogo a fim de conciliar as necessidades escolares com as dos alunos. Essa postura poderia contribuir com a desconstrução das relações de conflito e antagonismos.

Só porque os jovens priorizam e almejam momentos de lazer, conexão com demais colegas a partir de práticas esportivas ou de entretenimento comum, como o futsal, não significa que, obrigatoriamente, irão abandonar as rotinas e atividades do dia escolar. Entretanto as fugas são compreendidas a partir do ponto de vista dos estudantes na medida em que a escola e a sua rotina de rituais e obrigações têm se mostrando, em diversos momentos e situações, rejeitáveis, por serem opressoras, pragmáticas e pouco significativas. Os jovens se sentem tentados a burlar na medida do possível, a fim de usufruírem momentos de expressão de interesses pessoais e grupais. A escola, ao se mostrar inflexível e intolerante, potencializa as transgressões. Justamente o contrário daquilo que ela tenta evitar.

Os jovens alunos em ambiente escolar se encontram alheios ao processo de escolha das atividades, reféns das formas de organização dos eventos e rituais da escola. A instituição escolar lhes impõe tão somente a condição de reprodutores de papéis sociais: um bom aluno que respeita as regras criadas pelos educadores. Em resposta, os jovens procuram, de forma coletiva, articular meios para transgredir as situações que desfavorecem seus anseios.

Em se tratando de merenda escolar, não somente a escola e o vendedor ambulante de gelados ofertam merendas. Há dois alunos que, em coletivo ou não, vendem merenda. No caso, uma jovem que vendia, em companhia de outras três colegas de

turma, fatias de bolo de chocolate enroladas em papel alumínio e “brownie” enrolados em plástico, custando 3 reais cada. Todos presentes em um recipiente, uma vasilha branca, percorrendo todos os espaços da escola a procura de interessados. Basicamente, uma segurava os produtos e entregava a quem comprar, outra responsável pelo troco e uma terceira pela propaganda. Havia demais presentes, porém não esboçaram ação a qual não fosse a doce companhia em conversas e não precisamente na venda dos doces. Enquanto outro jovem, não visto, porém comentado pela garota que acompanhava e realizava a propaganda dos lanches falou da presença deste (até então não visto) que vendia salgados, no caso em específico, pastéis, o que justificava a presença de alunos comendo pastéis sem mesmo ser ofertado pela escola ou permitida a saída destes para comprar em padarias e estabelecimentos que vendam salgados.

Quando indaguei o pequeno grupo sobre o porquê da venda, a moça responsável pela propaganda respondera: “porque o lanche daqui é um cu”. Todavia, a atenção das jovens vendedoras fora solicitada por demais colegas de escola que desejavam comprar suas merendas, o que tornou o momento de retornar às vendas. Assim caminhavam ao longo da escola a fim de cumprir com seus objetivos: vender. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

A merenda escolar é uma situação que foge ao controle social dos alunos na medida em que lhes é negada a tomada de decisões quanto à escolha dos alimentos que compõem o lanche. Consequentemente, as meninas protagonizam a venda de lanches alternativos em resposta à merenda escolar reprovada. Como sujeitos, as meninas não buscam ou não deixam evidente a proposição de um novo sistema de merenda. Apresentam, coexistentes ao sistema de lanche, alternativas criadas nas microrrelações em relação à ordem escolar vigente. Assim, fabricam bolos e *brownies*. A venda ocorre de forma coletiva. Desconhecem-se momentos outros de venda que não sejam durante o recreio, apesar de as jovens não pertencerem à mesma sala. Durante o recreio se reúnem, cada uma em sua devida posição: uma responsável pela distribuição, outra, pelo dinheiro, e a terceira, pela propaganda. Percorrem os espaços da escola anunciando e comercializando.

O conjunto de ações tomadas pelas jovens (fabricação, venda e propaganda dos lanches) é interpretado como ação de contra-poder. A situação de poder é como os jovens na escola se encontram: uma realidade de imposição e ação coercitiva em que são excluídos da tomada de decisões que,

em alguns casos, desagradam-lhes¹⁶. Em resposta, promovem contornos possíveis a partir de práticas sociais que se definem como contra-poder. Portanto os jovens, em relação à instituição, protagonizam uma relação de rebeldia ao controle escolar. Nessa situação, vê-se como se dá a construção de um sujeito político que busca alternativas num espaço de conflitos e desigualdades como a escola.

Outra situação de contra-poder:

Um grupo de 6 pessoas. 5 meninas e 1 rapaz. Alguns desatentos à aula, de forma pendular: ora sim, ora não. Suas atenções eram divididas com uma atividade, dessas que o professor passa para o aluno como tarefa de casa, trabalho ou simples atividade. Por mais que seja incerto de qual disciplina era, suponhamos pelos números vistos que poderia ser de geometria, matemática, química. O grupo, sobre uma forma de corporativismo, compartilhava as respostas de um caderno pertencente a um dos membros. Enquanto algumas moças ou o rapaz copiavam, os demais prestavam ou não atenção à aula.

Ao término, o caderno era repassado para os demais até que todos tivessem feito. Mesmo que houvesse dúvidas, o qual houve, não demonstraram problemas ou intimidações para se virarem e questionarem sobre algo não compreendido no papel do caderno.
(DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Define-se, nesta pesquisa, o contra-poder como a construção de alternativas a partir de novas relações sociais frente à ordem social vigente. É nas microrrelações cotidianas que os jovens articulam-se coletivamente em ações e posturas que visam tanto o contorno, com fins de burlar e evitar algumas imposições, como as formas desviantes de execução de atividades e obrigações. As atividades, conhecidas popularmente como tarefas de sala ou de casa, compõem a rotina obrigatória de afazeres do alunado e este é punido quando elas não executadas de acordo com as exigências. Os alunos unem-se em grupos para o compartilhamento das respostas. Constituem uma relação de corporativismo como forma de realizar a atividade em questão e superar possíveis fragilidades que teriam caso fizessem de forma individual. Mesmo ao realizarem os deveres e imposições escolares, os jovens protagonizam ações de contra-poder na medida em que os modos como realizam esses deveres e imposições são pensados e executados a

¹⁶ Poder compreende uma relação social de ação disciplinadora com força para definição comportamental do outro para o desejado a partir de uma ação opressora (FOUCAULT, 1990). Ele se expressa em pontos variados e diferentes da rede social (MACHADO, 1990). Portanto poder consiste na abordagem da instituição, por meio do corpo administrativo, para cumprir o seu conjunto de regras pelos atores que pertencem à organização escolar.

partir de formas construídas por eles mesmos. São conscientes do que e como devem fazer, mas constroem, conforme suas expectativas, relações que visam a execução de forma contrária à exigida.

As relações de contra-poder versus a imposição escolar envolvem a construção e a mediação de elementos simbólicos. Tarefas, fardamento, normas, o dia a dia... toda a dinâmica institucional escolar é dividida em etapas nas quais está inscrito um conjunto definido de atividades e ações, o qual é regido por um rigoroso sistema de controle do tempo e espaço. Os jovens deparam-se com a imposição de um ordenamento social, ao qual respondem, muitas vezes, de forma imprevista. As práticas que articulam visando contornar essa imposição envolvem tanto representações sobre o contexto como a construção de meios e caminhos alternativos de execução ou como evitar as determinações do ambiente escolar. As práticas dos estudantes consistem numa trama ininterrupta de significados e ações construída e mediada nessa dinâmica de poderes.

Assim, entende-se o conjunto de respostas dadas por alguns jovens a essa ordem sociocultural vigente como comportamentos alternativos.

No que se segue nos horários posteriores ao recreio, um grupo de amigos se reuniu no pátio com um dos componentes com uma bola em mãos. Preparando para irem à quadra, o coordenador responsável pelo controle dos horários e das disciplinas, sentado ao longe, mais precisamente próximo ao corredor de acesso à quadra, falou alto e forte que eles não iriam jogar bola no horário de aula e perguntou de quem era a bola. Em resposta o jovem que estava com a bola em mãos respondera de forma também alta e forte: “o senhor tá é louco! Ninguém aqui vai jogar. Essa bola é minha”. Nisso, numa parte descoberta do pátio, alocaram-se e brincavam com a bola. Com a bola suspensa, tentavam passar a bola de um para o outro sem deixar a bola cair no chão. Uma demonstração de talento e controle sobre a bola, aspectos exigidos no futebol de salão.

Passados alguns minutos, o coordenador retirou-se da cadeira e foi para a sala dos professores, já que era encarregado do controle dos horários das aulas de cada disciplina. Assim, os meninos rapidamente, com alguns correndo em direção à quadra, deram prosseguimento ao desejo inicial: jogar bola na quadra. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

O primeiro ponto que se destaca é o choque de desejos, atividades e fins. O coordenador, como representante da instituição, preza pelo seu

funcionamento: sendo este o próprio mecanismo de vigilância e controle. Sua resposta à presença de meninos que se dirigem à quadra esportiva com uma bola em mãos, seu tom forte, de ordem reflete a abordagem impositiva e opressora. Porém seu objeto alvo é um ser vivo capaz de responder às imposições de formas variadas e alternativas. Se, no sistema escolar que ordena tempos e espaços, jogar bola é somente no horário de recreio ou durante a aula de Educação Física, esses jovens mostram que não. Mesmo sob a vigilância e a opressão escolar, articulam, coletivamente, contornos. Jogar bola passou a acontecer em um pequeno espaço aberto do pátio. A apropriação de um novo fragmento espacial influenciou na atividade a ser desenvolvida. O que na quadra consistiria em um jogo com 10 pessoas, cinco em cada time, por exemplo, agora se traduz em uma atividade que, em roda, tem o objetivo de não deixar a bola cair. Toda essa dinâmica de reconstrução, adaptação e nova atividade esportiva representa a construção de comportamentos transgressores da cultura escolar vigente, a qual é centrada em aspectos disciplinares.

Para cada diferente forma de vigilância, proibição, disciplinamento, os jovens apresentam múltiplas e heterogêneas formas de responder, seja pela burla, ao construírem novas alternativas de atividades, seja na maneira como as executam. A escola é constituída por espaços de poder (quadra, biblioteca, sala, pátio, enfim, a escola como um todo), mas não se trata de um poder absoluto na medida em que envolve sujeitos capazes de compreender suas regras e, assim, protagonizar comportamentos e momentos de expressão juvenil que escapam do controle da instituição. Os jovens são o aspecto vivo, dinâmico das escolas. Reconfiguram, estruturalmente, o ambiente institucional com desenhos, mensagens nas paredes, na reorganização e uso dos espaços, remanejamento das cadeiras, reinvenção das pias do refeitório. Por meio de múltiplas relações, contornam ou alteram os modos de execução dos rituais e atividades obrigatórias.

Considerações finais

Os jovens estudantes, como sujeitos heterogêneos, não deixam de apresentar similaridades que catalisam as relações e as formações de grupos. Por outro lado, ainda é possível a objetivação de elementos materiais e simbólicos que tornam esses identificáveis e compreendidos como alunos frente à instituição escolar. No entanto a escola não pode negar ou omitir o reconhecimento das individualidades e identidades juvenis, como também não pode voltar-se unicamente como instrumento disciplinador, pois, ao

assumir tal postura, somente alimenta reações de inconformismo dos jovens. Estes ressignificam tanto os tempos como os espaços de formas heterogêneas. As salas de aula, corredores, pátios refletem múltiplas relações, dinâmicas, modos de uso e ocupação.

Os jovens são sujeitos portadores e produtores de sentidos e fazem das transgressões atos de significação subjetiva ou grupal e expressões de contra-poder. As relações entre os jovens de um grupo com os demais alunos, com o corpo gestor ou com a instituição envolvem uma série de dinâmicas próprias, construções e mediações de significados que se expressam ao longo dos espaços de sociabilidade da escola. Tanto podem ser marcadas por uma intencionalidade de confronto quanto, simplesmente, pela reprodução de seus modos particulares como seres culturais distintos da figura socialmente imposta do aluno.

Para as formas de proibição, opressão, docilização imputadas pela escola, os jovens alunos mostram uma capacidade de contorná-las ou burlá-las pela construção coletiva de alternativas possíveis e coexistentes à realidade escolar. Esse é um ciclo complexo, heterogêneo e ininterrupto. As formas de insurreição dos alunos só ressaltam a atenção necessária aos seus desejos e às suas vontades que, em grande parte, são alheios à instituição que lida com controles e punições de diferentes graus.

Para a superação desses antagonismos e abordagens coercitivas, é preciso desenvolver uma relação dialógica. Não se trata de o professor ou o diretor perder sua autoridade, nem se submeter às vontades dos estudantes. Suas atitudes em relação aos jovens devem abandonar uma busca incessante do controle das discrepâncias (a construção de seres dóceis) para uma postura educativa entre sujeitos com repertórios culturais e intelectuais distintos. Processos dialógicos e compreensivos devem substituir as simples imposições e verticalizações autoritárias. Os jovens vivem no espaço escolar a partir de um campo semântico próprio. Esses seres culturais não podem ser tomados como uma tábua rasa a aceitar todo um sistema de regras e saberes.

Escola sem alunos não é escola e, se a educação é feita – ou deveria ser – para jovens, é justo e preciso entendê-los. Essa é uma das qualidades desta pesquisa, a qual sinaliza que é importante fazer o estudante sentir e perceber que faz parte do processo de seu próprio ensino e tem participação ativa e não passiva (somente sentado nas cadeiras a copiar o que se encontra no quadro e/ou livro). Educação é um processo dialético. A escola deve adotar uma postura de aprendiz frente ao alunado e mediar bases para a construção de uma educação integral.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1990.
- GEERTZ, C. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3-21.
- MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1990.
- MAGNANI, J. G. C. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-96, abr. 2003. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100005. Acesso em: 10 jul. 2017.
- MARTINS, C. H. dos S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- PEIRANO, M. Etnografia, ou teoria vivida. *Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, São Paulo, ano 2, versão 2.0 (online), p. 1-10, fev. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/219168518/PONTO-URBE-Revista-do-Nucleo-de-Antropologia-Urbana-da-USP>. Acesso em: 1 ago. 2017.
- SANTOS, L. As identidades Culturais: proposições conceituais e teóricas. *Revista Rascunhos Culturais*, Coxim-MS, v. 2, n. 4, p. 141-157, jul./dez. 2011. Disponível em: http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_9.pdf. Acesso em: 1 ago. 2017.

MACHISMO E SUAS RELAÇÕES SIMBÓLICAS NO MEIO UNIVERSITÁRIO

Kelline da Silva Costa

Luciano de Melo Sousa

Quando se pensa sobre machismo, automaticamente, vem na memória um sistema de relações sociais de gênero que garante a supremacia dos homens sobre as mulheres. Dessa forma, as mulheres comumente são vistas como seres submissos e de caráter frágil, constantemente desencorajadas a assumir uma perspectiva autônoma.

O machismo é visualizado como a diferença clara de poder entre o homem e a mulher. Contudo, em decorrência dos avanços conquistados pelas lutas por direitos durante o século XX até hoje, a situação feminina, de completamente submissa, passou a ser questionada e desmistificada. No entanto, mesmo com todo o avanço social, econômico e toda a autonomia conquistada pelas mulheres, atualmente ainda é possível visualizar uma constante diferença na forma como elas são tratadas socialmente. Nesse sentido, o machismo pode surgir no dia a dia de maneiras quase invisíveis, em formas sutis em que as mulheres podem não se dar conta no momento: é esse machismo velado que permeia os diálogos e ações em sala de aula de uma licenciatura em Ciências Sociais (Universidade Estadual do Piauí).

As Ciências Sociais possuem, em si, uma característica de emancipar o conhecimento, as consciências e as pessoas. Por essa razão, espera-se que seus acadêmicos possuam uma capacidade de se desprender dos preconceitos e do senso comum da sociedade e, com isso, tenham uma visão mais ampla das questões sociais, já que é um curso que parte do princípio científico de questionar as estruturas sociais em que vivemos. Se o curso possui as ferramentas necessárias para essa liberdade de conhecimento, é possível que os seus alunos reproduzam conceitos opressores e desiguais?

O ambiente universitário como um todo é constantemente marcado por acontecimentos machistas (como trote, assédio em festas, professor

aliciador, entre outros¹⁷). Porém o machismo velado em questão nem sempre é notado pelos indivíduos envolvidos, tanto os homens quanto as mulheres. A prioridade desta pesquisa foi investigar como as mulheres se veem, sentem e pensam dentro desse contexto universitário (especialmente na licenciatura em Ciências Sociais da Uespi, campus Poeta Torquato Neto); como se conformam certos discursos machistas e qual consequência disso na formação acadêmica das estudantes e nas suas vidas como mulheres.

Optou-se por analisar a incidência de fenômenos comportamentais do machismo e a consciência das mulheres, como graduandas de Ciências Sociais da Uespi, em relação a esses comportamentos. Pelo número de colaboradoras, a pesquisa apresenta caráter exploratório (TRIVIÑOS, 2013), por proporcionar uma visão geral sobre as relações de poder entre os gêneros em turmas de licenciatura.

Esta pesquisa nasceu de um interesse particular da pesquisadora. Enquanto frequentava as aulas no decorrer do curso, ela foi vítima desse machismo e presenciou, diversas vezes, suas expressões com colegas e professoras. Mesmo num curso de Ciências Sociais, o machismo reproduz-se entre mulheres de forma que estas não conseguem, muitas vezes, posicionar-se diante de situações de desrespeito e constrangimento.

A partir dessa ambiguidade, passou-se a buscar entender como, num curso que proporciona um exercício intelectual para compreender a sociedade, sua diversidade, seus problemas e questões complexas (GIDDENS, 2012), contraditoriamente, alguns de seus integrantes assumem um papel de reforço a tais situações de desigualdade e preconceito.

Diante desse quadro, questões apareceram: por que os homens insistem em reforçar sua identidade masculina como superior em sala de aula? As aulas, palestras, bem como aqueles movimentos sociais que transitam pelo espaço acadêmico, todas essas vivências não conseguem alcançar esse público? Ou é difícil reconhecer os privilégios e livrar-se deles? E as mulheres se dão conta da opressão a que são submetidas? O que elas buscam? O que sentem a respeito? E os professores? Apesar dos saberes que professam, como não superam as opressões machistas? Por meio da investigação em campo, foi possível entender como as estudantes

¹⁷ Encomendado pelo Instituto Avon ao Data Popular, um levantamento ouviu 1.823 universitários das cinco regiões de todo o país, sendo 60% mulheres. Das entrevistadas, 67% já sofreram algum tipo de violência (sexual, psicológica, moral ou física) no ambiente universitário. Disponível em: <https://www.avon.com.br/app/images/dashboard/instituto-avon-site/release-pesquisa-violencia-contra-a-mulher.pdf>.

percebem o machismo e lidam com seus colegas de profissão (professores e estudantes).

Partiu-se do reconhecimento das estruturas nas quais todos estão envolvidos: o patriarcado (AGUIAR, 2000; LOVATTO, 2011) e as relações de gênero¹⁸. Essas estruturas influem sobre a vida inteira a partir de caixas de comportamento. Devido ao processo cultural de natureza moralista, patriarcal e religioso, podem se manter fixas na ação cotidiana dos atores sociais de várias formas. Por isso, os reflexos dessas estruturas podem surgir no comportamento de qualquer grupo social, inclusive no acadêmico.

É possível que haja, ainda, conceitos estereotipados e abusivos mesmo com uma proposta de educação emancipadora. Assim, chegou-se à seguinte questão problema: como se reproduzem práticas machistas numa turma de estudantes do curso de Ciências Sociais da Uespi? O intuito da pesquisa, que buscou investigar especialmente as manifestações sutis desse machismo a partir das falas das colaboradoras, foi compreender como funcionam as relações de gênero em sala de aula. Qual a percepção das mulheres diante desses problemas? Como há expressões de discursos machistas dentro das salas de aula, por alunos de Ciências Sociais ou professores, justamente numa educação sociológica que se qualifica no questionamento de pensamentos e estruturas pré-estabelecidos?

Devido à ampla experiência da pesquisadora como aluna e ouvinte, a pesquisa desenvolveu-se em uma turma de Ciências Sociais da Uespi, turno da noite, na qual já havia identificado alguns episódios de machismo. Seu objetivo central foi estudar como se dão as relações de gênero entre os alunos de Ciências Sociais a partir da visão de algumas estudantes. Para tanto, voltou-se para analisar as expressões do machismo no universo acadêmico e como as implicações dessas práticas de supervalorização do homem e do discurso masculino influenciam na formação acadêmica das mulheres.

Alguns esclarecimentos metodológicos

A pesquisa baseou-se em um estudo de caso observacional numa turma de Ciências Sociais, turno noite, com um total de 26 alunos (destes, apenas quatro eram mulheres), em que as entrevistadas possuem perfis mistos¹⁹. A

¹⁸ Para fomentar a análise sobre as relações de gênero, foram utilizados os estudos de: Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Tânia Pinafi *et al.* (2011), Jucelino Santos e Vicentina Ramires (2017), Alexandre Gonzaga (2015-2016), Analídia Petry e Dagmar Meyer (2011), Vanessa Berner e Heloisa Melino (2015), Maíra Liguori (2015) e Bianca da Silva (2017).

¹⁹ As entrevistadas possuem idades entre 23 e 43 anos, são solteiras e, na sua maioria, estudantes. Nenhuma das participantes é mãe.

coleta de dados foi feita por meio de entrevistas²⁰ com perguntas abertas e da própria observação em sala de aula (TRIVIÑOS, 2013). Fora esse ambiente específico, foram estudadas, para apreender outras situações de opressão machista que contribuem com a aproximação e a compreensão da temática de estudo, as redes sociais das quais os estudantes da Uespi participam. Simultaneamente, observou-se a sala de aula para realizar um mapeamento do ambiente: os comportamentos dos alunos (como estes interagem, dialogam e se manifestam em sala) e as relações dos atores enquanto grupo, seguindo uma análise situacional (TRIVIÑOS, 2013).

O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo (TRIVIÑOS, 2013). As anotações e observações de campo serviram para compreender as práticas sociais por meio do mapeamento do ambiente de estudo (comportamentos e diálogos tanto de alunos quanto de professores) e, fundamentalmente, para descobrir aspectos mais profundos que atravessam as aparências externas.

A pesquisa contou como o método de interpretação dos dados e a análise de conteúdo, que serviu de subsídio para explicar os fatos de acordo com o referencial teórico, com abordagens sobre sociedade patriarcal, ideologia de gênero e machismo. A análise de conteúdo foi fundamental para estudar a simbologia do fenômeno e a construção de inferências a partir das informações assimiladas. Optou-se por trabalhar com categorias prévias construídas a partir da revisão teórico-conceitual (CHIZZOTTI, 2014).

Em sua totalidade, a análise de conteúdo é utilizada como um guia metodológico em que a pesquisa não é somente concebida na descrição dos fatos e na reprodução de teorias científicas. É fundamental examinar os símbolos e significados sob a aparência dos fatos e ações. A interpretação dos conteúdos latentes é fundamental para irmos além dos significados manifestos (TRIVIÑOS, 2013).

Para fundamentar a análise dos dados, foram avaliadas as reflexões de alguns pesquisadores que pensam a temática de gênero, entre eles Joan Scott (1989) e Guacira Lopes Louro (1997). A partir desse quadro conceitual geral, pautou-se a análise das entrevistas e foram construídas as seguintes categorias: sexualidade, binarismo de gênero e ideologia. A partir desse quadro conceitual geral, foi elaborada a análise das entrevistas a partir das

²⁰ Foram utilizados nomes fictícios para denominar as entrevistadas e, assim, não expor suas imagens: entrevistada 1 – Maria; entrevistada 2 – Joana; entrevistada 3 – Clara.

seguintes categorias: mulheres – identidades em relações de desigualdade; machismo – uma ideologia sobre um gênero disciplinado e silenciado; e machismo velado e sua atuação excludente e violenta. Essas categorias nominam as próximas seções.

Mulheres – identidades em relações de desigualdade

O intuito das pesquisas sobre gênero é reconhecê-lo como identidade²¹, pois não há um tipo universal: há identidades múltiplas para configuração dos gêneros em que cada ator social pode se identificar com várias delas. Também, essas não são fixas: são construídas durante o processo de vivência social. Não há um determinismo que enquadre as identidades: elas são constantemente passíveis de transformação (LOURO, 1997).

Cada indivíduo social possui identidades distintas, conformadas de acordo com o ambiente social vivido. Sendo assim, quando se trata de relações de gênero, as desigualdades perpassam pelas identidades do que é ser homem e mulher em sociedade. Nos modos hegemônicos e ideológicos de definição do masculino e feminino, mulheres, normalmente submissas e inferiores, possuem papéis sociais com enquadramentos distintos do homem. Assim como explica Louro (1997), mesmo que exista um padrão de como ser mulher em sociedade, há várias formas distintas de se perceber mulher, pois cada indivíduo vem de uma vivência diferente e constitui-se socialmente a partir de referências de uma identidade geral e, ao mesmo tempo, de sentidos individuais.

A mulher, na sociedade brasileira, vive inúmeras relações de desigualdade de gênero em todos os espaços sociais, nos quais são estigmatizadas, subestimadas e inferiorizadas, como é possível observar nesta fala, quando a entrevista foi questionada sobre o que é ser mulher na Uespi:

Dentro do próprio curso eu me vejo minoria, né? Porque é um grupo, uma turma formada na maioria de homens, predominância masculina. E muitas vezes você fica até retraída, fica com algumas coisinhas que eles soltam, inconscientemente mas que soltam. (Joana).²²

²¹ “Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe” (LOURO, 1997, p. 28).

²² Assim como a fala da entrevistada Joana, as entrevistadas Maria e Clara também afirmam a mesma dificuldade de afirmação da identidade feminina e do empoderamento da mulher no contexto universitário. “Na Uespi? Eu me vejo assim: eu não tenho meu espaço aqui na Uespi. Eu acho que a mulher, nós, as estudantes mulheres, nós ainda ficamos um pouco aquém tanto por parte dos estudantes, por parte dos professores mesmo, dos centros” (Clara).

Mesmo que a mulher ocupe espaços sociais como uma universidade, a desigualdade entre os gêneros a persegue. Nas salas de aula de Ciências Sociais, não é diferente. Essa situação incomoda, uma vez que a mulher é subjugada constantemente por ser mulher²³. Nesse contexto, há um disciplinamento da voz feminina que pode chegar ao seu total silenciamento. A identidade feminina no espaço social acadêmico é regulada por um machismo, em que uma parte significativa das imagens de si são um reflexo dessa submissão.

Essa desigualdade de gênero apresenta-se por meio de diversas justificativas: essencialismo biológico, hierarquização do homem superior, biopoder²⁴, herança patriarcal etc.

Eu acho que, que não é tão considerado o discurso das mulheres. Não por todos os professores: tem professor que a gente sabe que ele num... que aquilo ali que a gente tá falando não tá agradando os ouvidos dele, mas já tem professor que concorda e tal. Acho que depende do professor, depende da aula. (Maria).²⁵

Não somente a visão feminina é prejudicada, mas também o espaço de fala. Há, por grande parte dos estudantes homens, um desrespeito e uma desqualificação da posição da mulher em sala de aula. Especialmente por ser numa turma de Ciências Sociais, em que o conhecimento deveria abrir espaços para as mulheres, observa-se que há muita dificuldade de a mulher garantir seu espaço e ser respeitada como um todo. Mas, como apontado pela aluna Maria, o discurso machista depende, também, da postura de alguns docentes.

Por haver essa dificuldade de as mulheres se posicionarem ou até se defenderem do machismo exercido diariamente pelos colegas de turma, alguns professores parecem notar o incômodo das alunas com todas as piadas e comentários pejorativos. A ideia anterior de Maria já destacou: *“tem professor que concorda [...] depende do professor [...]”*. Há professores que reforçam o machismo em sala de aula, mas também há atitudes de professores homens que impulsionam uma discussão sobre o tema em sala de aula²⁶. Fica claro neste registro do diário de campo:

²³ Nas entrevistas de cada participante, foi perguntado se elas já haviam presenciado atitudes machistas em sala de aula, e a resposta de todas foi afirmativa. Também foi perguntado se algumas dessas atitudes foram dirigidas diretamente a elas. A resposta também foi positiva. Foi questionado às participantes se o fato de ser mulher atrapalhou suas vidas acadêmicas, as entrevistadas Clara e Maria afirmaram que sim, e a entrevistada Joana respondeu que não.

²⁴ Poder de controlar as populações, de controlar o “corpo-espécie”, marcar as diferenças sociais por meio das diferenças biológicas. Útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres. Por exemplo: medidas de incentivo ao casamento e à procriação (LOURO, 1997).

²⁵ *“Você se sente assim, desestimulada, você sente que não tem o espaço que deveria ter, tá entendendo? Então é constrangedor, você fica... eu já me senti dessa forma, você fica buscando teu espaço ali no meio” (Joana).*

²⁶ Quando questionadas se o comportamento da turma muda de acordo com o gênero do professor, todas afirmaram que sim. Porém, quando perguntado se todos os homens são machistas, apenas uma entrevistada afirmou que todos são: as outras disseram que a maioria é machista.

Durante a aula, o professor fala de sociedades que possuem rituais de castração em sua cultura que não são considerados crime. Cita o exemplo da Índia, onde há um ritual de retirada do clitóris das meninas durante a infância (as alunas sentem um desconforto visível ao tocar no tema). Porém, o professor atenta para um detalhe: que nossa sociedade também possui rituais que têm como mesmo efeito – regular ou anular o prazer feminino e seu direito de escolha. Como? Através do julgamento da imagem feminina (santa ou vadia), julgamento do corpo, repressão sexual, heranças de uma sociedade patriarcal machista e misógina. E que essa regulação da mulher ainda existe por consequência do machismo no comportamento dos homens, em forma de piadas como as que acontecem sempre na sala de aula: [fala do professor] “Não resolve o problema falar ‘mas eu não sou machista’, porque todos fomos criados em uma sociedade machista, que nos ensina esses conceitos desiguais desde criança. Então, na primeira oportunidade vai surgir por parte da figura masculina alguma representação do machismo, mesmo em forma de brincadeira. E o cara mesmo que não faça a piada ele ri”. Os alunos ficam em silêncio diante essa reflexão do professor. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Tânia Pinafi *et al.* (2011), Jucelino Santos e Vicentina Ramires (2017), e Alexandre Gonzaga (2015-2016) tratam a desigualdade de gênero como uma questão de padrões, em que a diferenciação entre os sexos é justificada pelas formas de comportamentos atribuídas a cada sexo²⁷. Esses padrões geram uma forma de silenciamento inconsciente das alunas: uma característica do machismo como forma particular de entendermos o *mansplaining*²⁸, pois, pelo fato de as alunas estarem tão fadigadas por não serem ouvidas, elas acabam por não tentar mais garantir sua posição de fala.

Um dos fatores que contribuem para o machismo e para a desigualdade de gênero em geral são os corpos: os indivíduos são aprisionados em

²⁷ Para cada gênero, são impostos padrões sócio-histórico-culturais que delimitam o modo de agir em sociedade. Padrões esses que “delimitam as existências humanas nos classificando e qualificando como melhores ou piores com base nas expressões de gênero instituídas a cada um dos sexos” (PINAFI *et al.*, 2011, p. 269). Quanto mais o comportamento distancia-se dos padrões impostos, mais a cruz do estigma e da perseguição recai sobre o indivíduo. Ou seja, a sociedade possui um sistema de regras e comportamentos de gênero pautado pelo binarismo. Assim, estabelecem-se comportamentos sociais dirigidos a cada um dos gêneros, criando uma diferença hierárquica de poder, estabilizada mediante as instituições sociais e a mídia capitalista.

²⁸ O termo é uma junção de *man* (homem) e *explaining* (explicar). Representa o ato de um homem dedicar seu tempo para explicar algo a uma mulher, e, quando o faz, fala didaticamente como se ela não fosse capaz de compreender (LIGUORI, 2015). Maíra Liguori (2015) define o termo como uma forma de exercer o poder do machismo: é interromper a mulher e mencionar como ela está equivocada, como se o conhecimento do homem fosse superior e todas as mulheres têm de parar para ouvir e aprender. “A verdadeira intenção do *mansplaining* é desmerecer o conhecimento de uma mulher. É tirar dela a confiança, autoridade e o respeito sobre o que ela está falando. É tratá-la como inferior e menos capaz intelectualmente” (LIGUORI, 2015 – grifo do autor).

caixas de comportamentos, nas quais, o agir de forma diferente do padrão estabelecido não é permitido (PINAFFI *et al.*, 2011). Observa-se, nesta fala da entrevistada, como funciona, em sala de aula, a coerção sobre a forma que a mulher deve agir:

Na sala nós não temos muita mulher. Ai quando falta (sempre tá uma e falta duas, aquela coisa), aí as meninas não estavam e eu tive que sentar na roda com eles, né? Ai você ouve aquele negócio, que a mulher tem que ser feminina. Ai eu perguntei pra eles: “mas o que seria feminina pra ti? Por que que a mulher tem que ser feminina?” [faz referência à resposta de um dos colegas] “porque se tu não for feminina, tu não vai conseguir ninguém. Se for sempre mandona, assim, num sei o quê”. E essa extensão eu acho que eles queiram, eles querem sempre é ser o dono da situação, querem sempre mandar, ser o provedor, o dono do conhecimento, só eles querem falar, só eles têm a palavra, são os donos da verdade, e nós temos que ficar ali no canto, caladinhas, como a gente fica mesmo. (Clara).²⁹

Outro momento em que essa determinação de comportamento feminino surge é durante a aula sobre a funcionalidade da polícia piauiense. Um aluno demonstra preocupação sobre a capacidade de uma policial:

Aluno: Professor, eu vejo uma problemática com relação a esses assaltos de PM. Tem muita PM (mulher) no centro da cidade com uma arma na cintura. É preocupante porque se torna mais fácil pro bandido.

Professor: Mais fácil por quê? Tem certeza que isso não é um preconceito?

Aluno: Não, professor. É só uma preocupação mesmo. Porque os cara já rouba de pessoas mais difíceis.

Professor: Mas se ela tem um porte de uma arma, seja onde for, é porque ela mereceu. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Esse diálogo deixa claro que há uma padronização de comportamentos e funções que determina socialmente as mulheres, e que essa padronização é reproduzida pelos estudantes. Mesmo que a situação não seja direcionada a nenhuma aluna da turma, a concepção do aluno demonstra o real modo de pensar dele sobre a função das mulheres em sociedade, o que

²⁹ “Em relação a um professor que ele, todo mundo tava querendo que a prova fosse em dupla, e, e os meninos falaram assim é: ‘Pede, Maria! Se tu pedir o professor deixa que seja em dupla’. Eu senti que era uma insinuação, como se eu, por ser mulher, teria uma vantagem. Mas a vantagem que eles, a insinuação deles era que eu teria alguma coisa com o professor, só assim poderia conseguir alguma coisa que ele fizesse” (Maria).

afeta indiretamente as relações em sala de aula. O modo como é construída a desigualdade no meio social abrange várias áreas da sociedade: reflexo de um espelho patriarcal e machista, que cria suas regras de acordo com a hierarquia de gênero e poder.

Sendo assim, é possível notar a ação efetiva do machismo (ainda que velado), pois os indivíduos são perpassados por identidades e ideologias que perpetuam, ainda, a desigualdade de gênero, na qual o homem é posto como dominador e a mulher é induzida à submissão. Apesar de ser uma turma do curso de Ciências Sociais, essa desigualdade possui um reflexo evidente nas ações e interações dos indivíduos em sala de aula.

Machismo – uma ideologia sobre um gênero disciplinado e silenciado

É claro, aos olhos da maioria dos homens, uma posição superior da figura masculina sobre a feminina, em que, por outro lado, grande parte das mulheres sujeitam-se e acabam por submeter-se a uma espécie de silenciamento do discurso pessoal para que não haja conflitos. Na sala de aula estudada, é evidente essa opção feminina pelo silêncio a fim de evitar confrontos e outras situações constrangedoras. Portanto fica clara a visão masculina sobre os comportamentos femininos.

Durante a exposição de um professor sobre intervenção militar, o professor cita que toda intervenção é abusiva para a sociedade como um todo. E eis que um aluno surge com o seguinte comentário: “É verdade, professor. Sempre que o exército ocupa uma região aparece um monte de mulher com buxo” (fazendo referência aos estupros de conquista, que são motivados pelas guerras e conquistas de um território). Todos os alunos riem alto, inclusive o professor. As mulheres por outro lado permanecem caladas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Nesse mesmo dia, conversou-se brevemente com uma das alunas. Ela relatou um cansaço psicológico de estudar na sala. Ela explica:

Todo dia, mulher, tem uma piadinha assim, um comentário mal-doso, e eles não se tocam. E era pior antigamente: no começo do curso eles comentavam sobre as roupas que a gente usava, era horrível. Inclusive eu tive que parar de vir pra Uespi com algumas roupas que eu gosto por causa deles. (Maria)

O corpo feminino é julgado por uma determinação biológica, na qual as formas de agir de cada gênero, visto como sinônimo de sexo biológico, são socialmente construídas para que a mulher seja diferente e submissa. O homem possui maior autonomia tanto na fala quando na ação, característica

de uma hierarquia de poder entre os gêneros, que é moldada a partir do padrão heteronormativo (PETRY; MEYER, 2011).

O julgamento do corpo feminino também é verificado nos discursos dos professores, como mostra essa ideia de um professor durante a aula (retirada do diário de campo):

Nos shoppings tem muita prostituição. Eu mesmo, quando passo por uma (garota), tenho um sensor que apita, só pelo biótipo da pessoa. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Esse exemplo esclarece que o machismo pode partir tanto dos alunos quanto dos próprios professores e que, apesar de a situação citada pelo professor não ser com nenhuma das mulheres da sala, ela contribui para a normatização dos conceitos machistas em sala. Esses fatores levam à reprodução e à manutenção do machismo como padrão normativo nas relações de gênero, tanto pela herança patriarcal quanto pelo binarismo, que seriam as caixas padrões para cada gênero³⁰, o que serve para obstar as ações do gênero feminino:

Se fosse um homem seria diferente: o homem é mais, assim, livre, pra estar em qualquer lugar. Uma mulher não: ela sempre vai tá sendo observada, ela sempre vai tá sendo julgada, subjugada, “n” coisas. Eu venho mais arrumada: aí todo mundo olha. Eu levanto pra ir beber água, se eu olhar pra trás, todo mundo tá olhando, os homens. (Maria).

O homem, como um reprodutor da ordem no mundo, acaba por regular o comportamento feminino, justifica uma invasão simbólica ao corpo da mulher e suas formas de agir, expressar ou se comportar – no exemplo de Maria, as vestimentas. Esses costumes machistas reprimem a mulher e podem criar situações mais sérias.

Uma das questões apontadas na pesquisa é o fato de esse machismo ocorrer entre estudantes e professores de Ciências Sociais. A ideologia do discurso opressor é tão persistente que os alunos acabam por reproduzir o senso comum sem ter a autonomia intelectual de perceber os atos. Esta

³⁰ Para Pinafi *et al.* (2011), as tecnologias agem como enquadramento em que não se vê o que é real e o que é normativo socialmente. São consideradas, na consciência, as construções binárias como naturais aos padrões hegemônicos. Todos passam a enxergar o corpo como uma caixa de atribuição de modos de pensar, agir e comportar-se de acordo com o sexo, o que torna o corpo um objeto socialmente construído. Seus comportamentos podem variar de indivíduo para indivíduo, mas em conformidade com os padrões dados. Assim, as concepções de gênero para homem e mulher, como já instituídas e universalizadas, são absorvidas, aceitas e repassadas sem questionamento. Os indivíduos de acordo com o papel que lhes é atribuído perante o gênero socialmente produzido.

fala de Maria, quando questionada sobre machismo em sala de aula, ilustra bastante essa ideologia opressora:

Eu acho que nós, por ter, por estarmos buscando esse conhecimento que trata exatamente disso também, entre outros, não era pra existir [...] não é pra existir em ambiente nenhum, em curso algum. Mas, por que que nós estamos estudando, estamos vendo que isso não condiz, não é pra existir, buscando formas de extinguir, sei lá, ou pelo menos amenizar, levando discursos e lutas pra frente, e ainda prevalecer tanto. Eu acho que muito pior é existir nesse curso. Porque a gente tá vendo... e por que que ainda tá acontecendo? Por que que ainda tá repercutindo? Por que que eles ainda tão levando adiante? Eu acho que é pior. (Maria).

Santos e Ramires (2017) afirmam que a sociedade machista, por meio dos seus métodos de alienação (senso comum, cultura de massa etc.), mantém o sistema opressor a favor dos homens, que seriam os dominadores, causando uma violência simbólica que incita o sexismo direta ou indiretamente³¹.

A fala da entrevistada Clara reflete como o machismo afeta a convivência das alunas em sala de aula e prejudica o aprendizado e a liberdade social das alunas, seja sobre sua voz, seja sobre seu corpo.

A gente aproveitaria muito mais a aula. Aqui a aula é muito interrompida por piadinhas machistas, entendeu, e os professores vão na onda. A maioria prejudica no aprendizado, prejudica na nossa relação. A gente não tem, não se sente, nós não temos um convívio harmonioso em sala. Dentro do curso, dentro da nossa sala, é algo que a gente tem que lutar e a gente tem que estudar ali como, como que esses cientistas sociais vão pro campo cheio de preconceitos, cheios de discriminação, de estereótipos que eles fazem com as pessoas, com a gente, com os amigos que são homossexuais. É bem triste. (Clara).

Um dos aspectos que fortalece a estrutura do machismo em sociedade até hoje é a herança patriarcal. A sociedade patriarcal contribui para legitimar o poder do homem sobre todos os indivíduos considerados inferiores ou subordinados, como os negros, as mulheres e os empregados. Neuma

³¹ Para Alexandre Gonzaga (2015-2016, p. 2), “a ideologia constitui e padroniza a ação do homem como ator social consciente dentro de uma noção às vezes intangível do mundo. A ideologia opera de modo a dirigir o ser humano como sujeito”. Há vários meios de transmissão de uma ideologia: a família, a igreja, os grupos sociais, as mídias etc. Quando qualquer um desses meios reforça um discurso de desigualdade e dominação, os agentes tanto reproduzem esses discursos quanto por ele são moldados por meio de práticas discursivas que contribuem para a construção da dominação hegemônica. Assim, como aborda o texto de Santos e Ramires (2017, p. 157): “O uso da chamada cultura de massa, [...] como meio de disseminação e perpetuação de ideologias alienantes, como o patriarcalismo/machismo, que estimulam a desvalorização da mulher”.

Aguiar (2000) mostra como a formação social brasileira foi organizada com o homem provedor e detentor de todo o poder e com a mulher totalmente submissa, sem direitos sociais básicos.

Esse sistema hierárquico regulou a sociedade por muito tempo e, sem dúvidas, ainda se encontram elementos desse sistema na contemporaneidade. Estes são repassados culturalmente por meio da tradição e dos costumes, mesmo com o avanço dos direitos femininos após a primeira e a segunda onda feminista. Apesar desses avanços, os atores do gênero masculino, da turma pesquisada no curso de Ciências Sociais, agem, no espaço social, da mesma forma que aprendem na sociedade, reforçando a desigualdade entre os gêneros.

Um dos questionamentos apontados na pesquisa foi, justamente, o motivo ou a causa de ainda existir o machismo na universidade, especialmente nas Ciências Sociais. Clara pontua:

Eu acredito que eles queiram se reafirmar como superiores, como homens. Eu acho que vem do meio em que eles estão inseridos, da sua formação também, desde criança. Esses preconceitos, esses conceitos que eles trazem. Acho que vem do processo de formação mesmo, do nosso processo de formação social mesmo. E aí, eles trazem família patriarcal: aquela visão da mulher sempre retraída e o homem superior, o homem provedor, o homem tal, o homem aquilo, e a mulher. E aí eles ainda não superaram ainda, ainda não superaram a questão de a mulher estar, ter que ganhar os seus espaços. E aí eles trazem do meio acadêmico tudo isso, que todos nossos comportamentos são aquele processo de construção e desconstrução, mas eles não querem desconstruir, não querem, não tão a fim de desconstruir.

É nítido o desconforto das alunas em relação ao comportamento dos colegas de sala. Elas percebem as desigualdades de gênero. Como a própria Clara menciona, a família patriarcal seria um dos motivos para essas desigualdades seguirem ao longo do tempo³², mesmo que o próprio curso forneça o conhecimento necessário para desconstruir esses preconceitos.

O patriarcado, além de influenciar os campos do trabalho e a capacidade da mulher, influencia, também, na regulação do corpo feminino³³.

³² O patriarcado adentra na esfera atual por meio do patrimonialismo, que nada mais é que uma derivação da organização doméstica, em que as regras da tradição social influenciam o funcionamento do espaço público (AGUIAR, 2000). Ou seja, mesmo com os avanços e com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o sistema social e burocrático herda vários comportamentos patriarcais e permite a desigualdade e a exploração sobre a mulher na esfera social.

³³ Durante o período colonial, o patriarca detinha o poder sobre a figura feminina, tendo domínio sobre seu corpo e seu modo de agir. As mulheres se viam designadas somente ao trabalho doméstico, no qual não tinham voz. Por isso, o sistema patriarcal teve uma contribuição direta para submissão das mulheres na sociedade por justificar o sistema hierárquico e abusivo das relações de gênero e formação de uma sociedade patriarcal como um todo (AGUIAR, 2000).

O corpo apresenta-se como um atributo fundamental para a legitimidade do poder masculino e resulta, na maioria das vezes, em constrangimento para as alunas.

Geralmente os colegas vão se reportar ou então falar da mulher com segundas intenções. Por exemplo: ah, que ela é gostosa, né? Não sei o que. Então assim, insinuações desagradáveis. Inclusive ocorreu até um fato com a filha da Francisca. Eu só vim saber que ela, moça, entrou e estava com uma determinada roupa e eles: “eita!”. E, gente, pelo amor de Deus, isso é uma atitude que constrange qualquer pessoa. Nós somos constrangidas 24 horas, a gente é constrangida onde quer que nós estejamos. Quer dizer, nós somos mulheres, nós temos que tá naquele determinado: “ah mulher só presta pra isso, mulher não pode liderar, mulher não pode participar disso”. Ou seja, geralmente é excluída de algumas coisas que o homem quer dominar, ele quer te deixar sempre. (Joana).³⁴

A regulação do corpo, o julgamento (intelectual e físico) e o comportamento dos homens perante a participação da mulher em sala de aula são as maiores questões problematizadas pelas alunas³⁵. Vê-se, assim, que a ação simbólica do machismo é tão importante na concepção de desigualdade quanto a ação física. E essas práticas simbólicas são variáveis, ou seja, não existe somente um tipo de machismo: há machismos, assim como não existe uma identidade única de ser mulher (LOURO, 1997).

Durante os momentos de observação e construção do diário de campo, foi possível observar piadas com teor de fetichismo do corpo feminino.

Aluno 1: “Um cara ali da zona leste viajava e não levava a mulher. A mulher arrumou uma namorada, e o marido aceitou e incluiu no relacionamento.”

Aluno 2: “Eita, o cabra se deu foi bem. Foi inteligente!”

Dentre comentários desse tipo, constatarem-se vários outros no decorrer da permanência da pesquisa. O que causa um estranhamento é que essas ações são encorajadas pelos outros alunos (em forma de risadas)

³⁴ Os depoimentos das outras entrevistadas também se reportam a mesma situação sobre a regulação do corpo feminino, como mostra um trecho de Clara: “Eu estava chegando em sala de aula, tinha três homens na sala (são todos homens e o professor). Ai eu cheguei com uma saíinha rodada curta. Ai quando eu entrei, um deles falou assim: ‘olha! Agora ela só vem de saíinha rodadinha!’. Ai o professor falou: ‘huuum!’. E todos começaram aquela algazarra em sala. Eu me senti um objeto”.

³⁵ Há uma outra aluna que participa das aulas na turma pesquisada. Mesmo ela sendo de outro período e turno, ela se mostra muito desconfortável com as conversas e piadas dos alunos, e chega, muitas vezes, a retirar-se da sala. Em uma conversa com a pesquisadora, ela confessou: “só pago matéria nessa turma porque é o jeito. Eles são muito nojentos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

e por alguns professores. Enquanto isso, as mulheres não se posicionam em nenhum momento durante as observações de campo.

Outra questão mostrou-se relevante: o mapeamento da sala. Há apenas quatro alunas na turma e elas não parecem ter um elo entre si. Elas se posicionam longe umas das outras no espaço da sala e dificilmente interagem durante as aulas. Isso mostra que há não só um disciplinamento da voz feminina, o que favorece ainda mais os comportamentos machistas dos alunos na turma.

Apesar de o ambiente universitário ser, em tese, o cenário perfeito para a desconstrução de paradigmas e questões que ainda assolam a desigualdade entre os gêneros, por algum motivo, esse rompimento ideológico com o machismo não acontece. Ele continua assombrando os discursos em sala de aula, tanto por alunos quanto por professores. A razão para não haver esse choque de realidade, mesmo num ambiente tão propício, pode ser a força do discurso ideológico dominante e do binarismo de gênero. A padronização do comportamento é instituída não só para o masculino, mas também para o feminino, o que torna o machismo ainda mais efetivo nas relações dentro do ambiente universitário e dificulta a emancipação feminina das situações de opressão.

Machismo velado e sua atuação excludente e violenta

O discurso machista³⁶, que legitima a dominação masculina, surge em forma de constrangimentos, colocações inadequadas e, até mesmo, silenciamento das alunas em sala, como mostra a narrativa de Clara:

Aí eu conversando com o João³⁷: “amigo, eu não sei o que está acontecendo comigo. Eu não consigo falar em sala de aula, eu não consigo falar, eu não consigo é me colocar, entendeu? Acho que eu não sei se é porque quando você se coloca você é cortada. Talvez seja por isso. Mas eu não, eu sinto que eu não estou conseguindo, aqui no curso, porque antes, amigo, antes eu conseguia falar, pontuar nas salas, e palestrar essas coisas, e aqui na Uespi eu não estou conseguindo”. Eu acredito que seja a sala, as coisas, é, as situações dos primeiros blocos. Aí você vai se fechando, vai ficando é retraída, com medo de falar alguma coisa e ser cortada, ou virar piada, aquela coisa toda. Creio que seja isso.

³⁶ Foram relatados, no diário de campo, vários comentários homofóbicos que nos mostram outro tipo de desigualdade de gênero e a reafirmação do homem heterossexual.

³⁷ Nome fictício.

O machismo é invasivo mesmo sem uma ação direta dos alunos na vida das estudantes. Somente o fato de saber que pode ser cortada, ou sua imagem servir para algum tipo de piada, a entrevistada já se reprime, pois o machismo, mesmo considerado velado, é agressivo. Prejudica a convivência das estudantes com os alunos e com os professores e o próprio desenvolvimento delas em sala de aula³⁸.

Outro problema do machismo velado que se desenvolve na universidade é que ele nem sempre se faz perceptível aos olhos das mulheres. O machismo age com a manipulação de estigmas atribuídos ao comportamento feminino e reforça mecanismos de dominação e controle dos homens. Esse processo de estigmatizar as relações está ligado à subordinação da mulher e, por isso, nem sempre ela consegue perceber tal ação como machismo e torna o estigma uma parte nebulosa e alienante do processo de dominação³⁹.

Como esse processo é inserido em nossa mente culturalmente, por meio da família, da religião e de quase todos os processos sociais, nem sempre é notório, para a vítima, a real motivação daquela ação que, muitas vezes, pode passar despercebida, o que ajuda ainda mais a perpetuar o machismo como normal.

Nós estávamos apresentando um trabalho, quando essa pessoa gritou comigo, na apresentação do trabalho e me puxou pelo braço. Aí, como é uma coisa, é uma situação já que a gente acha: não, é porque a pessoa é assim e tal. Só que no momento, a professora repreendeu logo: "EPA! fale baixo e não puxe ela! Porque se fosse eu, se você tivesse puxado o meu braço dessa forma, você teria levado". Professora falou pra ele. Só que pra mim, eu nem percebi no momento. Só que depois que a professora falou foi que eu fui perceber a situação que eu estava. (Clara).

A normalidade desses fenômenos de violência simbólica, que se repetem cotidianamente como fatos corriqueiros, fortalece a dificuldade para a mulher entender a situação. Como a narrativa anterior mostra, foi

³⁸ É importante destacar outra narrativa, pois esta nos mostra que, mesmo que o machismo se apresente velado diante dos professores e dos alunos, na ausência do público, a situação apresenta-se bem mais preocupante e persuasiva: "Eu me senti assediada, direta e indiretamente. Já recebi propostas assustadoras de senhores. Um senhor da sala que é casado, tem filha que é da minha idade, assim tipo [fala sobre o colega]: 'ah, vamo num motelzinho ali', entendeu? E isso é o de menos. Eu diria que sofri mais assédio do que simplesmente machismo" (Maria).

³⁹ A importância do papel ideológico e alienador no discurso machista não só torna natural o emprego desse discurso opressor, como também deixa praticamente invisível sua ação, de forma que dificulta a percepção e, consequentemente, o rompimento com tais ideias. Transforma-se numa tecnologia de aprisionamento dos corpos e modo de pensar (SANTOS; RAMIRES, 2017).

necessário outra mulher intervir e mostrar a violência do acontecimento para a aluna enxergar a posição na qual se encontrava.

A questão da libertação da mulher em relação à dominação da ideologia machista é tão complexa que, por muitas vezes, a própria mulher acaba servindo de degrau para que os estigmas continuem. Ao serem coagidas pela grande presença masculina, permanecem em quietude, sem posicionamentos ou conflitos de emancipação por parte das alunas.

Outra questão presente nas entrevistas indagava se o fato de ser mulher já havia atrapalhado as estudantes na universidade. Esta foi a resposta de uma delas:

Já tive professor que quando eu quis me colocar, não me deu entrada, não me deixou. Levantei a mão pra falar. [...] uma menina vai querer pontuar alguma coisa? Tipo assim, de eu não ser capaz. E, já com os meninos, a gente percebe que são mais maduros, mais velhos já, e como o discurso deles eram longos, belos e maravilhosos. Aí sim havia uma interação, uma reciprocidade. Já comigo não. (Maria).⁴⁰

A ideologia do discurso é forte e, mesmo que as mulheres saibam de sua posição, elas enfrentam muitas resistências para se libertarem, até em termos de conhecimento e aprendizado dentro do curso. Essa questão do silenciamento da voz feminina e da interrupção da fala da mulher em sala é uma característica muito presente durante os relatos das entrevistadas. Pode-se dizer que é a questão que mais as incomoda, juntamente às piadas machistas. Existe uma lista de categorizações criada por Rebeca Solnit (2017 *apud* SILVA, 2017) para nomear as atitudes machistas de interrupções em ambientes sociais (*maninterrupting*⁴¹) e o julgamento da fala de Maria em forma de explicação (*mansplaining*). Esses dois acontecimentos são frequentes na sala de aula:

Como eu já falei: a voz deles sempre é mais respeitada, é, inclusive em questão de sala de aula. Sempre que uma mulher levanta a mão, ela é sempre a última, a última a ser ouvida. Ela é a última, quando o professor deixa ela falar. Houve duas situações que mulheres pediram a fala, levantaram a mão e foram totalmente ignoradas. Isso sendo que estavam respeitando a ordem de quem levantava a mão. Mas foram ignoradas, elas não falaram. (Clara).

⁴⁰ Entretanto uma das estudantes apontou um desconhecimento mais severo em relação à sua situação como mulher na Uespi: afirmou que o machismo existe e é ruim, mas que não atrapalha o seu aprendizado e a sua vivência cotidiana.

⁴¹ A jornalista Maíra Liguori, no site *Think Olga*, dá o seguinte esclarecimento: “a palavra é uma junção de *man* (homem) e *interrupting* (interrupção). Em tradução livre, *maninterrupting* significa ‘homens que interrompem’” (LIGUORI, 2015 – grifo da autora).

Por fazerem parte dos problemas que mais atrapalham as alunas na sala de aula, o corte da voz e a desqualificação da presença feminina aparecem, enfaticamente e repetidas vezes, nas reclamações de todas as entrevistadas, sem exceção.

Durante um debate, pude notar que duas das alunas tiveram suas falas cortadas por outro aluno (manterrupting), e o professor não reprovou a ação. Elas não revidaram o poder de fala: simplesmente abaixaram a cabeça e deixaram para lá. É notável que as mulheres da turma estão fadigadas com a frequência desses acontecimentos durante todo o curso. Muitas vezes elas parecem se incomodar com as atitudes dos colegas, mas, pelo tempo de convívio e saberem que essas situações se repetem, elas acabam por não reagir na maioria das vezes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, s/p)

Situações como essas só tornam mais difícil a libertação da mulher e acabam por sufocá-las. Prejudicam-nas no aprendizado e na ocupação do espaço social dentro da sala de aula. O machismo não é posto somente como um ato explícito de violência, também é um ato tido como invisível. O ambiente de ensino e aprendizado não está fora do sistema desigual regido pelo machismo que repreende as mulheres.

Isso revela que o machismo nessa sala de aula de Ciências Sociais não é uma questão superficial ou que acontece ocasionalmente. Assim, o prejuízo educacional e social é enorme, especialmente para as mulheres. São reclamações e situações corriqueiras que causam um sufocamento da imagem da mulher universitária e prejudicam gravemente seu espaço de sociabilidade.

Considerações finais

Como sociólogos, ainda não é visível que não houve uma ressignificação de certas práticas machistas, mesmo com todo o processo de aprendizado a partir das pesquisas sociológicas. Entre o senso comum e uma consciência sociológica, há um grande percurso a ser experimentado pelos estudantes. Sem esse esforço de desnaturalização e de desconstrução de práticas de discriminação e poder, o processo de aprendizado acadêmico torna-se excessivamente formal.

As consequências do machismo em nossa sociedade têm tomado cada vez mais relevância com o passar dos anos, pois o discurso ideológico dominante e opressor ainda é coercitivo. A herança patriarcal e as desigualdades nas relações de gênero são recorrentes na turma pesquisada: os estigmas e preconceitos impõem uma estrutura sistêmica e repressora sobre o gênero feminino.

Mesmo que, na licenciatura em Ciências Sociais, sejam fornecidas ferramentas necessárias para uma visão libertadora da realidade, a ideologia do machismo impera, determina uma normatização dos padrões, funções e comportamentos atribuídos a cada gênero e contribui para reduzir as mulheres a condições inferiores. Dessa forma, as estudantes compreendem e têm consciência do prejuízo em suas vivências. Apesar da violência simbólica da desigualdade imposta em sala, elas reconhecem o problema do machismo, mas, por ser uma sala de maioria masculina, são coagidas ao silenciamento de suas vozes.

O machismo, como regulador da ordem social, legitima as relações de poder em sala de aula, colocando as mulheres na posição de inferiores, o que as incomoda e as persegue. Além da desqualificação, a inferiorização da voz feminina dentro da sala inviabiliza a autonomia das alunas nos espaços acadêmicos. Por isso o aprendizado das estudantes é prejudicado durante as aulas. Há representações sociais que, em forma de comentários pejorativos, piadas sexistas ou, até mesmo, assédio, legitimam uma violência simbólica causada pelo machismo.

Além da objetificação do corpo feminino, a pesquisa mostra que o fato de cursar Ciências Sociais não livrou os alunos (e alguns professores) dos preconceitos machistas. Apesar de o curso fomentar a reflexão e o rompimento com os estigmas sociais e o senso comum, os estudantes não conseguem desprender-se dos conceitos e ações do machismo (pelo menos nessa turma).

O machismo é presente em todos os ambientes sociais. Na universidade, ele pode ser explícito ou velado. Porém, seja qual for a forma como se apresenta, ele traz prejuízos ao grupo feminino, por este ser o grupo inferiorizado socialmente. Nem sempre é possível dar conta do machismo velado presente nas relações. Mesmo que ele seja mascarado por brincadeiras e piadas, ele existe, revela uma sociedade desigual, leva a prejuízos graves na formação de futuros cientistas sociais (mulheres e homens) e na formação da identidade feminina na universidade, bem como dificulta o empoderamento feminino nos espaços sociais.

É necessário que haja uma reflexão sobre as desigualdades de gênero nos espaços acadêmicos, pois, somente com um olhar crítico sobre os acontecimentos relatados neste trabalho e caminhos de respeito e liberdade desenvolverem-se plenamente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, N. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 303-330, jun./dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922000000200006 Acesso em: 10 jul. 2019.
- BERNER, V.; MELÍNO, H. O necessário enfrentamento ao machismo nas universidades. *Revista Foucault*, edição 203, São Paulo, 26 jul. 2015. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-necessario-enfrentamento-ao-machismo-nas-universidades-vanessa-berner-e-heloisa-melino/>. Acesso em: 27 set. 2017.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- DIÁRIO de campo do autor. Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2018.
- GONZAGA, A. L. Mudança social e resistência: o Machismo como ideologia no discurso jurídico. *InterLetras*, Dourados, v. 4, ed. 22, p. 1-16, out. 2015 – mar. 2016. Disponível em: http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n22/artigos/12.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.
- GUIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LIGUORI, M. O machismo também mora nos detalhes. *Think Olga*, 9 abr. 2015. Disponível em: <https://thinkolga.com/2015/04/09/o-machismo-tambem-mora-nos-detalhes/>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- LOVATTO, A. Desvendando o poder do macho: Um encontro com Heleieth Saffioti. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 27, p. 110-118, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18736/13929>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- PETRY, A.; MEYER, D. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/7375/6434>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- PINAFI, T. et al. Tecnologias de gênero e as lógicas de aprisionamento. *Revista Bagoas*, UFRN, Natal, n. 6, p. 267-282, 2011. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v05n06art11_pinafieta.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

SANTOS, J.; RAMIRES, V. Música, ideologia e relações de poder: A Imagem da mulher nas letras de funk. *Revista Ártemis*, Recife, v. XXIII, n. 1, p. 156-167, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/download/35796/18185>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, B. da. Resenha: Os homens explicam tudo para mim. *Queria estar lendo*, 2017. Disponível em: <http://www.queriaestarlendo.com.br/2017/09/resenha-os-homens-explicam-tudo-para-mim.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SOLNIT, Rebeca. *Os homens explicam tudo para mim*. São Paulo: Cultrix, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2013.

O QUE TEM DEBAIXO DA TUA JAQUETA?: UM OLHAR SOBRE O ASSÉDIO SEXUAL NA UNIVERSIDADE

Maria Paula França da Silva

Rebeca Hennemann Vergara de Souza

Atualmente, sob um ataque conservador, a categoria gênero tem permitido às ciências uma mirada fecunda sobre os processos sociais desde a perspectiva das relações entre homens e mulheres. Já no século XIX, por exemplo, Marianne Weber (2011) interessava-se pela situação da mulher no casamento, a fim de compreender melhor sua posição de submissão em uma sociedade capitalista e democrática.

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos dicotomizados (SCOTT, 1995). Diferentes autores, como Weber (2011), Simone de Beauvoir (2016) e Pierre Bourdieu (2012), demonstram como, historicamente, o masculino serve como parâmetro de ideal de humano e razão, e o feminino, a mulher, é tido como secundário, submisso e inferior. Um ponto comum em trabalhos com a noção de gênero é a rejeição da ideia de um ordenamento natural na relação entre os sexos que justifique a submissão feminina e os limites legais historicamente impostos às mulheres. Fatores étnico-raciais (DAVIS, 2016; CARNEIRO, 2018) e de classe (SAFFIOTI, 1987) podem sobrepor-se de forma a aprofundar o exercício do poder dos homens sobre as mulheres, constituindo o que Sueli Carneiro (2018) chama de uma condição de asfixia social.

Para Michel Foucault (1979), o poder se encontra emaranhado e penetrando profundamente no tecido social, estabelecendo formas de controle, vigilância e interdições. Parte da analítica do poder envolve compreender como ele se exerce, em que direção se exerce e quem não o possui. No contexto das relações de gênero, o poder pode ser expresso nos termos do machismo, ou “poder do macho” (SAFFIOTI, 1987). Para Mary Drumont (1980), o machismo é um sistema de representação-dominação que se autojustifica pelas desigualdades sexuais entre homens e mulheres. Estas desigualdades seriam a base da dupla objetificação de homens e mulheres

e da sua classificação em polo dominante e dominado. Naturalizadas, as relações de poder entre homens e mulheres encobrem as desigualdades que as estruturam.

Historicamente, a divisão entre os espaços doméstico e público foi tomada como elemento de visibilização das relações assimétricas entre os gêneros. O espaço doméstico, no qual as mulheres viviam confinadas, era visto como um local de exercício do poder sobre a figura feminina, e instituições como a Igreja e a Escola faziam a regulamentação do local do masculino e do feminino, demarcando e resguardando o território que pertencia a cada gênero.

Com as transformações sociais, políticas e econômicas que envolvem o lugar social da mulher, ampliam-se, também, seus espaços de circulação e sua visibilidade nesses locais, bem como as possibilidades analíticas. Bourdieu (2012) chama atenção para locais fora do lar que, tradicionalmente, não haviam sido pensados como lugares em que o masculino fosse predominante e sua continuidade fosse tão contundente, como é o caso das instituições de ensino.

O ambiente universitário, como um microespaço social, também é estruturado e estruturante de relações de poder. As relações entre professores, alunos e alunas podem ser compreendidas como relações dessa natureza na medida em que é possível identificar mecanismos disciplinares que atuam na produção de certos efeitos sociais sobre os corpos individuais e coletivos, regulando a própria relação de ensino e aprendizagem. Foucault (1979) mostrou como as instituições escolares produzem uma série de controles e regulações dos estudantes que visam a sua sujeição. Nesse sentido, as relações de gênero entre homens e mulheres, professores e alunas podem ser compreendidas como um desses mecanismos de assujeitamento na medida em que não apenas se aprofundam as assimetrias de gênero, mas também se cria um olhar vigilante sobre as alunas.

A presença de mulheres em um dado espaço é uma condição para a sua visibilidade, mas é garantia de transformação substancial das relações de gênero/poder que o atravessam. Neste capítulo, pretendemos focar em uma manifestação específica dessas relações: o assédio sexual no ambiente universitário. Embora as mulheres sejam maioria nos cursos superiores (INEP, 2017), não estão mais próximas da igualdade de gênero, pois muitas sofrem com as relações assimétricas, sendo o assédio sexual uma de suas expressões. A experiência direta ou indireta com o assédio sexual faz parte

da experiência universitária de muitas mulheres, geralmente compreendida como uma experiência negativa e até mesmo traumática. As diferentes manifestações de assédio sexual são tema de conversas informais entre as alunas e, nos últimos anos, têm se constituído como uma pauta relativamente pública, guardadas as barreiras para se discutirem direitos das mulheres no atual contexto político.

Nesse sentido, torna-se urgente um olhar voltado para a universidade e as suas práticas, problematizando o mito do senso comum acadêmico, que afirma que a universidade, pelo alto nível do conhecimento que produz, estaria imune à reprodução social de práticas consideradas conservadoras e arcaicas, como as representações patriarcais sobre a mulher.

No Código Penal (BRASIL, 2017), o assédio é tipificado como um crime que consiste em constranger alguém para obter vantagens ou favores sexuais no contexto de uma relação hierárquica. Segundo Rodolfo Pamplona Filho (2001), o assédio envolve o cerceamento da liberdade por constituir-se em uma conduta sexual não desejada por uma das partes. Embora sejam mais comuns as análises de assédio sexual no trabalho, Pamplona Filho (2001) destaca que pode haver assédio em espaços além do trabalho, como no meio acadêmico (entre professores, alunos e servidores). Daniele Janssen (2013) afirma que as relações de assédio sexual em contextos acadêmicos podem ser interpretadas por homologia às laborais. Para a autora, enquanto, no ambiente trabalhista, o assédio se caracteriza por ameaças ao vínculo empregatício da pessoa subordinada, no universitário, a ameaça incide sobre o desempenho escolar das discentes, incluindo concessão ou negação de oportunidades (JANSSEN, 2013).

Embora o assédio possa ocorrer na direção contrária, na esmagadora maioria dos casos, o sujeito ativo do comportamento configurador do assédio sexual é o homem, e são afetadas, predominantemente, as mulheres (PAMPLONA FILHO, 2001). Ao considerá-lo um problema de gênero, por envolver relações assimétricas entre homens (professores) e mulheres (alunas), Rachel Fukuda (2012) aponta que a dificuldade em caracterizar o assédio sexual reside nas instituições sociais que legitimam comportamentos misóginos e sexistas, tratando o assédio como um problema de relações de trabalho e não como violência contra mulher. Uma das consequências diretas das questões culturais e sociais envolvendo o assédio é o questionamento das posturas das vítimas, inclusive por elas próprias (FUKUDA, 2012).

São várias as condutas que se caracterizam como assédio, como, por exemplo, importunar, molestar com perguntas ou pretensões, fazer gestos, escritas, expressões verbais, imagens transmitidas, comentários sutis etc. Se as ameaças física e verbal podem ser os casos extremos, os atos considerados mais leves, por vezes, aparecem em sala de aula, quase que imperceptíveis pela turma, para que só a pessoa atingida perceba o incômodo ou o teor da gravidade da piada (PAMPLONA FILHO, 2001; JANSSEN, 2013). Muitas das condutas que podem caracterizar o assédio, como piadas, insinuações, comentários de natureza sexual e, até mesmo, as mais explícitas, como ameaças físicas e verbais, não apenas são socialmente toleradas, como também podem passar despercebidas ou caracterizadas como brincadeiras. O assédio pode ocorrer por chantagem e por intimidação (PAMPLONA FILHO, 2001).

Um dos efeitos das relações de poder nas instituições é a produção de assimetrias entre docentes e discentes, objetivados em um conjunto de práticas e representações, como o controle das avaliações. Dessa forma, refletir sobre o ambiente universitário como um possuidor de poder, ou melhor, sobre como as relações entre professores, alunos e alunas, no ambiente universitário, constituem-se como relações de poder, envolve compreender como se estrutura a relação estabelecida entre eles e elas.

Compreender como essas relações de hierarquia entre os sexos funcionam no ambiente universitário é crucial para se entender que o fato de denunciar ainda é um medo recorrente. Um exemplo de como esse receio é rotineiro encontra-se em uma pesquisa que aborda esse assunto, feita pelo jornal eletrônico *Estado de São Paulo*, na qual se evidencia o medo das estudantes de denunciarem os casos de assédio sexual sofrido por elas (EFRAIM; FREITAS, 2017).

Perguntas que frequentemente tentam caracterizar a vítima em culpada, como se esta tivesse passado alguma informação que fez com que o agressor pudesse se aproximar ou chegar até ela... são inúmeras insinuações com o intuito de mostrar à mulher que sua denúncia sempre será permeada por dúvidas. É importante ressaltar que essas dúvidas são socialmente construídas como parte das dicotomias masculino/feminino. A culpabilização da vítima ainda é a principal característica do discurso machista, que enxerga a mulher como a principal responsável pelos assédios sofridos. Fukuda (2012) resalta que, no assédio, o agressor não percebe a vítima como humano e sim como coisa. Com tantas desconfianças, a mulher encontra-se em uma

posição difícil para levar a denúncia à frente, tendo em vista que essa esbarra com homens, que, em sua maioria, obtêm poder ou vantagem sobre ela.

Em uma pesquisa sobre assédio realizada em uma universidade estadual no Paraná, Bianca de Sá, Maycon Folriani e Adriana Rampazo (2017) apontaram que a hierarquização de posições na universidade soma-se à hierarquização de gênero, tornando mais difícil para as discentes reagirem ao assédio. Essa sobreposição também foi notada por Efraim e Freitas (2017) em pesquisa realizada para o jornal *Estado* em universidades paulistas.

São pelo menos dois os aspectos que podem ser apontados como possíveis para a permanência desse tipo de prática por parte de professores. Heleieth Saffioti (1987) aponta que o poder está concentrado em mãos masculinas há milênios e os homens temem perder privilégios que asseguram sua supremacia sobre as mulheres. Assim como é difícil abdicar de um poder que há muito já se detém, também é difícil perceber as formas sutis como esse poder se apresenta.

Questionar a relação professor-aluna e até onde essa relação pode ser não violenta é perceber, também, que a universidade não é um lugar isento de reproduções sociais, ao contrário, pode tornar-se um dos principais meios reprodutivos de ações e situações que permeiam a sociedade, incluindo as diversas formas de assédio sexual. Não pense que esse procedimento é exclusivo de padrões que dominam mulheres com baixo grau de escolaridade, pois está presente em todos os ambientes de trabalho, inclusive na universidade (SAFFIOTI, 1987).

O método utilizado na pesquisa foi o qualitativo, por compreender que esse método possibilitava uma abordagem mais ampla das situações que foram estudadas. Assim, entende-se que, a partir da pesquisa qualitativa, de acordo com Maria Cecília Minayo (1994), há uma preocupação, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois se refere a fenômenos que podem estar para além das estatísticas e que possuem características que precisam ser observadas segundo âmbito das relações sociais, tal como ocorreu com as experiências de assédio sexual.

Por tratar-se de um tema que, até então, é discutido no ambiente trabalhista, a pesquisa foi considerada exploratória, na qual, segundo Augusto Triviños (2013), o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica. Além disso, dada a ausência de levantamentos ou outros tipos de estudo sobre o tema na universidade investigada, a pesquisa exploratória foi a que mais dialogou com este estudo,

pois contribuiu de forma relevante para descobertas e permitiu que a pesquisadora tivesse familiaridade com o tema.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as práticas de assédio sexual como parte das relações de poder estabelecidas entre professores e alunas de uma universidade pública na cidade de Teresina-PI. Os objetivos específicos foram: conhecer, a partir do olhar das entrevistadas, as percepções sobre o assédio sexual sofrido por alunas na universidade; identificar a dinâmica do assédio sexual praticado por professores contra alunas na universidade; e analisar como as denúncias de assédio sexual são feitas pelas alunas e tratadas pela universidade.

O problema de pesquisa investigado foi como as práticas de assédio sexual objetivam as relações de poder estabelecidas entre professores e alunas em uma universidade pública em Teresina-PI.

A pesquisa foi realizada em 2018, no campus central de uma universidade pública em Teresina, capital do Piauí. Foram entrevistadas seis mulheres solteiras, entre 20 e 35 anos, heterossexuais, a maioria autodeclarada negra ou parda e estudante de graduação. Quatro mulheres apresentaram-se espontaneamente para a participação na pesquisa e outras duas foram selecionadas aleatoriamente. A pedido das entrevistadas, visando proteger suas identidades, os cursos não foram identificados.

O que tem debaixo da tua jaqueta? Relações de poder e gênero na universidade

Com a finalidade de garantir o anonimato das mulheres na interpretação das entrevistas e para que elas possam ser citadas na pesquisa, utilizam-se, aqui, nomes fictícios, escolhidos por elas: Amanda, Catarine, Clara, Dama da Noite, Maria e Violeta. Das seis, três trabalham em atividades informais e as outras três não possuem atividades remuneradas. Quanto à naturalidade, três mulheres não são naturais de Teresina, ou seja, vieram para a cidade com o intuito de estudar, e outras três nasceram na cidade. Em relação à identificação étnico-racial, quatro mulheres se autodeclararam negras ou pardas, uma se percebe como branca, e a outra não soube responder. Quanto à orientação sexual, todas se afirmaram heterossexuais. Quatro entrevistadas nunca participaram de nenhum desses programas de assistência social ou de iniciação científica, e duas afirmam ter participado.

A primeira dimensão analisada refere-se à forma como as entrevistadas perceberam suas experiências como mulheres na universidade.

A partir de suas falas, depreendem-se dois vieses iniciais para analisar o ser mulher: o ser uma condição *difícil*, complicada, remetendo a questões externas, e a condição de *desafio*, enfrentamento, desconstrução, remetendo a questões internas.

Quando vêm à tona as questões externas que retratam as dificuldades, encontram-se, nos discursos dessas mulheres, questões voltadas à repressão e à permanência da mulher no âmbito doméstico. Amanda, ao falar sobre suas dificuldades, lembra que ainda a questionam por estar em um curso superior, pois, para as pessoas ao seu redor, o destino que a espera é o de casar e ter filhos, o que indica que Amanda sofre a pressão por não estar em um espaço tradicionalmente associado à mulher: o espaço doméstico (SAFFIOTI, 1987).

Enquanto a condição *difícil* refere-se a questões externas, as condições de *desafios* remetem a questões internas, como se desconstruir, superar-se e enfrentar, ou seja, mais voltado para o lado pessoal que reflete no ambiente acadêmico.

Ao pensar essa problemática inicial, relacionada à dificuldade, percebe-se o que Bourdieu (2012) discutia em seu livro *A dominação masculina*, quando argumentava que a escola tem o papel de regular a dominação. Nesse caso, é a universidade que está exercendo este papel para com essas mulheres, o de reprodução e imposição de princípios de dominação masculina.

É muito difícil porque são diversos olhares em torno de você é...ao mesmo tempo que você tenta estar num espaço de universidade né, que é um espaço que você vai poder sentir mais você, poder se abrir, poder lutar por aquilo que você defende, mas ao mesmo tempo é um espaço que vai te reprimir, que às vezes você pode entrar pra poder lutar, mas ao mesmo tempo você vai ter que entrar e, às vezes, fica de cabeça baixa porque ali também vai tá sendo um espaço que vai tá te reprimindo de alguma forma (Clara).

É possível perceber os diversos incômodos que podem permear esse espaço acadêmico, pois, como Clara relata, a repressão aparece, podendo até interferir na forma como ela se comporta.

Na citação a seguir, Dama da Noite relaciona a sua condição feminina à sua condição étnica.

É um desafio, porque o fato de você ser mulher e ainda você ser mulher negra e bem, como eu posso dizer, bem apresentável, isso lhe causa muito, muitos é, desafios. Porque você vai ter que lidar com situações que vão te deixar constrangida, você tem que é que

se superar, você tem que mostrar que você não é só mais uma é, só mais um rostinho bonito na universidade e isso acaba é...é te deixando meio encurralada, é assim que eu me sinto com relação a universidade (Dama da Noite).

É importante observar que, nas duas falas, são utilizadas expressões que denotam coibição: na primeira citação, a palavra “repressão” aparece, na segunda, “encurralada”. Pode-se perceber que, dentro do discurso observado, encontra-se, como diz Scott (1995), uma maneira de indicar as construções sociais. Outra palavra constantemente enfatizada nas entrevistas foi “constrangida”, adjetivo que denota o incômodo sentido perante as investidas dos professores.

Dama da Noite ainda destaca a necessidade de se construir a legitimidade de pertencimento à universidade: “*você tem que mostrar que você não é só mais uma é, só um rostinho bonito [...]*” e indica que a cobrança intelectual pesa ainda mais sobre as mulheres, que precisam provar constantemente a sua capacidade: “*é o fato de você ser mulher sim! É o fato de você ser negra sim! Mas principalmente as pessoas acharem que você não tem capacidade*”.

Marianne Weber (2011) já argumentava o fato de mulheres serem comparadas aos homens, sendo essas diferentes e, ainda assim, consideradas inferiores. O homem, sujeito universal, dificilmente tem sua capacidade cognitiva questionada, porém as mulheres lidam frequentemente com situações como essas. Nesse sentido, percebe-se que, apesar da ampliação do acesso das mulheres à esfera pública, o discurso histórico sobre a condição inferior da mulher nesses espaços se torna visível na universidade por meio dos mecanismos, por vezes sutis, que exigem das mulheres uma prova constante de seu merecimento de estar naquele espaço.

Constatou-se que as mulheres entrevistadas possuem consciência das situações de desigualdade de gênero no ambiente acadêmico, vislumbrando, inclusive, seu lugar de gênero nas relações acadêmicas. Então, o primeiro passo para se compreender as relações de assédio sexual na universidade parte de como essas mulheres se sentem e percebem-se nesse ambiente.

Durante o planejamento da pesquisa, optou-se por utilizar a categoria assédio, pelas experiências vivenciadas na universidade e pelas características das histórias já conhecidas de algumas mulheres, que, inclusive, estão presentes na pesquisa. Assim, as primeiras leituras e relatos indicaram o assédio sexual como principal categoria de análise desses fenômenos. Entretanto, durante as entrevistas, percebemos que as entrevistadas utilizavam outra

categoria para denominar o que ocorreu com elas: constrangimento, além de assédio e de abuso. Assim, procuramos compreender o sentido que as entrevistadas conferem às situações de violência que sofreram independente da tipificação legal. Dessa forma, entende-se que, para as mulheres que denominaram o ocorrido como abuso, as investidas tinham um caráter muito explícito.

Maria foi uma das mulheres que entendeu que o que aconteceu com ela foi abuso. Segue o seu relato:

*Teve uma vez que eu estava em sala de aula e aí ele começou com umas gracinhas, é, nessa situação eu não levei tão a sério porque, porque tava todo mundo na sala de aula, mas aí depois eu fui parar pra pensar e percebi que aquilo não era só gracinha. **Eu recebi várias mensagens no meu celular, desse professor, não sei como ele pegou meu número, veio falar comigo, é, me chamar pra sair, pra gente conversar, pra tomar bebidas e tal, me chamando de bonita** e aí eu fiquei naquela, só que aí eu cortei logo ele, porque a nossa relação são só de aluna e professor, e não com outros interesses, eu não tinha outros interesses. E aí eu fiquei muito mal, só que ele não parou depois, ele não parou, ele continuou. Nesse bloco agora, eu cheguei cedo na sala de aula, antes da aula começar, a aula dele, e aí eu entrei, estava sozinha na sala de aula e chegou, e aí eu já fiquei assustada, por causa do acontecido que ocorreu. Mas eu fiquei na minha sentada, dei boa tarde, ele deu boa tarde. E aí ele veio pro meu rumo, quando ele veio pro meu rumo, ele pegou na minha mão. Ele pegou na minha mão e aí ele veio me dar um beijo, e ele me deu um beijo na testa, sem ao menos pedir permissão e começou com conversas que eu não gostei, **conversas do tipo**: “se eu namorava, com quanto tempo que eu namorava, se eu só tinha ele como namorado, se eu tinha outras pessoas e que era pra mim curtir a minha vida e que era pra mim ficar com outras pessoas. Foi muito constrangedor, e aí ele só parou a **conversa** porque eu parei de responder, não estava respondendo e porque outra colega da sala chegou (Maria, grifos nossos).*

O recorte étnico racial, nesta pesquisa, aconteceu por essa dimensão emergir como relevante nas entrevistas, pois a maioria das entrevistadas associa as dificuldades vivenciadas na universidade à sua etnia. Percebe-se como a mulher negra sofre com esse corpo hipersexualizado bem como o estereótipo da “mulata exportação” permanece no imaginário social. Cabe lembrar que Maria integra o grupo de mulheres negras que participaram da pesquisa.

Apesar de Maria mencionar o beijo e o pegar na mão, indicando um contato físico, percebe-se que ela, reiteradamente, refere-se aos acontecimentos como “conversa”. O que denota a dificuldade em nomear as insinuações e situações de abuso que por ela foram vivenciadas. O corpo que recebe um beijo sem consentir e que é elogiado de forma sexual. E ainda se confirma, no relato dela, quando indagada se teria apenas um namorado e incentivada a “curtir a vida e ficar com outras pessoas”, o imaginário da mulher negra como promíscua. O abuso sexual de mulheres negras, é óbvio, nem sempre se manifesta na forma de violência tão aberta e pública (DAVIS, 2016). O que poderia ter sido considerado brincadeira pelos estudantes na sala de aula e que fez, em um primeiro momento, Maria acreditar que também poderia ser, mudou sua configuração no momento em que o assediador a encontrou, sozinha, na sala de aula.

Clara também entendeu como abuso o que aconteceu com ela, tendo em vista que foram inúmeras as situações em que ela se sentiu constrangida, como o relato a seguir:

*É, já teve uma situação de eu estar saindo de um projeto daqui do curso e ele tá nas proximidades e eu passar cumprimentar, como eu cumprimentei todos os outros professores que estavam próximos e fui embora, quando menos esperava, escutei uma pessoa correndo atrás, fazendo psiu aí eu olhei e era ele, correu pra me abraçar e **só pra dizer isso: “Ah, eu queria só te abraçar e saber como é que você tá”**, eu: não, eu tô bem, beleza, fui pra casa. Aí depois disso ocorreu o outro sarau né e ele estava nesse outro sarau e eu passei, falei com todo mundo ele estava lá, cumprimentei, mas sem nenhuma aproximação, como eu estava cumprimentando todos os outros professores que estavam presentes e ele se aproximou de mim né e **começou a falar: “Nossa você está muito bonita hoje”** e eu “ah, obrigada!” aí ele: “dá vontade de pedir pra tua mãe pra eu terminar de te criar”. Nossa! Aquilo ali pra mim foi extremamente violento né, a pessoa chegar pra mim e falar “Ah deixa eu terminar de te criar” então aquilo ali, partindo do histórico né, aquilo pra mim **foi extremamente violento e nojento muito**, achei aquilo extremamente nojento da parte dele (Clara, grifos nossos).*

Entende-se que, ao proferir a frase “dá vontade de pedir pra tua mãe pra eu terminar de te criar”, o assediador enxerga Clara como coisa ou pessoa incompleta, como discute Fukuda (2012). O que leva a perceber como as mulheres ainda convivem com objetivações e relações de desigualdades.

Encontram-se, nos dois relatos identificados como situações de abuso que, além de constranger, no caso de Maria, causam nojo, em se tratando de Clara. Em ambas as circunstâncias, percebe-se que há um ato verbal que se mistura a um ato físico, ambos não autorizados, mas que produzem incômodo e constrangimento, ao mesmo tempo em que geram dúvida quanto ao seu sentido.

Clara e Maria ainda citam que foram abordadas por esses professores outras vezes, o que caracteriza uma insistência por parte deles e mostra que, para elas, as abordagens constantes, por meio de mensagens de celular ou eventos dos quais possam participar, caracterizam-se como abuso. A questão é que em nenhum momento elas se sentiram à vontade com as situações ocorridas.

Depois de entender o que seria o abuso para essas mulheres, parte-se para outras entrevistadas, cujos acontecimentos são nomeados por elas como assédio.

*Bom... é um professor, ele meio que ficava **insinuando coisas, meio que** dando em cima, assim, **pegando no meu cabelo, passando assim a mão no ombro**, eu não gostava, eu sempre revidei isso né e as **brincadeiras** assim, sempre ele tinha umas brincadeiras assim em sala de aula, é tipo, meio que dando em cima mesmo, só que eu sempre revidava, sempre revidei, sempre falava: “Ah, sai de perto”, não sei o quê. Quando ele ia pegar assim, eu já saía logo de perto também, porque eu nunca gostei dessa, desse tipo de coisa sempre revidei quando vinha. Quando alguém vem, quando algum cara vem com esse tipo de **brincadeira** eu já corto logo (Amanda, grifos nossos).*

Embora identificando o fato como assédio, Amanda ainda sente dificuldades em utilizar essa expressão em sua fala. Até mesmo por essa, além das investidas em tom de brincadeira, que podem passar despercebidas por colegas de sala, ser uma característica do assédio. Outra característica do assédio sexual, de acordo com Pamplona Filho (2001), são as condutas não desejadas e desagradáveis para o receptor. Quando Amanda diz que nunca gostou desse tipo de coisa, ela está demonstrando o desconforto vivenciado nas situações de assédio.

Há ainda outra situação que se difere por ter alunos que colaboram com o assédio e constrangimento da aluna, a seguir o relato de Violeta sobre o assédio vivenciado em sala de aula:

[...] é, foi no terceiro bloco, teve várias situações, mas essa em específica, que foi no terceiro bloco, que eu estava chegando, eu sempre chegava muito cedo em sala de aula e eu estava com uma determinada roupa e tinha três alunos em sala de aula e o professor, quando de repente o aluno fez um comentário sobre a minha saia, indevida, e o professor apenas riu e ficou falando: “Ah, se ela veio de sainha né, rodadinha ainda”. O professor deu esse comentário, eu me senti constrangida, deixei minhas coisas e apenas saí, só voltei quando chegou mais três meninas da sala, aí que eu entrei (Violeta).

Violeta passou por uma situação em que outros homens, no caso seus colegas de turma, iniciaram o assédio. Em outro momento da entrevista, ela comenta que a sala é comporta, em sua maioria, por homens e isso é um problema até mesmo quando se quer discutir os assuntos da aula. Quando o professor corrobora com essas situações dentro da sala de aula e continua o que, para eles, tratava-se de brincadeira, só evidencia o quanto a escola/universidade contribui para que as relações de dominação (BOURDIEU, 2012) sejam reafirmadas.

O fato de o assédio, por vezes, vir em tom de brincadeira, faz com que as mulheres sintam dificuldades em relatá-lo como tal. Frases como “meio assim”, “conversa”, “brincadeira” demonstram a dúvida em utilizar a palavra assédio para denominar o ocorrido. Essa dúvida pode acentuar-se ainda mais quando o assédio acontece, com testemunhas, em sala de aula.

A participação de colegas no ato, como testemunhas, também é relatada por Dama da Noite:

*Bom, eu tava no terceiro bloco, tava pagando a disciplina, e eu fiquei incumbida de apresentar um seminário né, então me preparei pro seminário, quando eu cheguei, o professor né, ele tava observando minha apresentação, mas eu percebi que ele **lançava olhares meio duvidosos pra mim**, e foi num momento em que **ele simplesmente perguntou o que tinha debaixo da minha jaqueta**, porque eu tava com um body e tava com uma jaqueta por cima e ele perguntou: “Ei, eu queria ver o que tem debaixo da tua jaqueta”, ou então perguntou assim, eu não lembro bem, mas foi nesse sentido que ele perguntou: “Quê que tem debaixo da tua jaqueta?”. Entendeu? [...] (Dama da Noite, grifos nossos).*

A atitude de parar a apresentação e interromper a estudante na frente dos seus colegas de sala para perguntar o que havia debaixo da jaqueta dela revelou uma das diversas facetas do assédio sexual, além da naturalização de comportamentos machistas por parte dos professores. Dama da Noite,

Violeta e Maria, que vivenciaram situações envolvendo insinuações a partir da roupa e contatos físicos sem autorização, carregam uma característica em comum: as três se autodeclaram negras. Nos três casos, nota-se que há uma ousadia maior quando se trata desses corpos. Comentar sobre a saia, o *body*, dar beijo são circunstâncias que levam à discussão sobre a mulher negra neste trabalho. Quando Carneiro (1993) argumenta que a mulher negra vem de uma experiência histórica diferenciada e que o discurso clássico da opressão da mulher não dá conta da diferença qualitativa da opressão sofrida pelas mulheres negras, chama atenção para as construções sociais sobre a sexualidade da mulher, que permanece no imaginário social. Segundo Davis (2016), há mecanismos que sustentam essa ideologia, e as atitudes desses professores configuram-se como tal.

Das mulheres negras entrevistadas, três ressaltaram que ser mulher e ser negra na universidade é duplamente difícil, não diferindo das situações que enfrentam fora do ambiente acadêmico. Elas citaram o preconceito e, em suas entrevistas, a hipersexualização de seus corpos emerge a partir dos relatos de assédio sexual, que serão discutidos e evidenciados no momento em que o tópico for assédio, visto que o corpo negro é o mais invadido, como se existisse uma permissividade velada.

É interessante frisar que todo esse discurso sobre a mulher negra tem a sua máxima voltada para o corpo dela, um corpo que, durante toda a história social brasileira, foi visto como um corpo quase especificamente sexual. Davis (2016) comenta que essas agressões são sancionadas ideologicamente por jornais, políticos e literários que retratam as mulheres negras como promíscuas e imorais.

Ao analisar todos os relatos das entrevistadas, considera-se que, de acordo com Pamplona Filho (2001), o assédio caracteriza-se por meio destes atos, como gracejos, insinuações e piadas de duplo sentido. O autor ainda discute que, para que o assédio configure-se plenamente, deve haver rejeição da vítima. Rejeição esta que foi reiterada durante os relatos. Dessa forma, entende-se que há um enquadramento de todos os assédios de um ponto de vista legal. Porém, como foi percebido na fala de Maria e Clara, que foram beijadas e abraçadas sem consentimento, o abuso, como elas compreendem, refere-se a toques, os quais elas consideraram mais íntimos e invasivos.

A dinâmica do assédio sexual

As situações de assédio e abuso, em sua maioria, ocorreram nos blocos iniciais, nos dois primeiros anos dos cursos, indicando a existência de um

padrão de ação dos docentes e uma preferência por abordar essas mulheres no início da sua vida acadêmica. Compreende-se que, nos primeiros blocos, há uma maior vulnerabilidade social, falta de maturidade e de vivência na universidade. Ao ingressar na universidade e deparar-se diretamente com o assédio, pode-se ocasionar surpresa e quebra de expectativa por não esperar que atitudes assim possam vir de professores, que, em algum momento, foram admirados por algumas dessas mulheres, como no caso de Maria.

*[...] a nossa sociedade é muito preconceituosa, ainda mais com as mulheres negras e aí quando a gente na universidade, que a gente pensa que vai ser igual como todos, a gente se depara com a situação, que **a gente não consegue imaginar que aquele professor que a gente tanto admira é capaz de, de tal abuso com a nossa pessoa** (Maria, grifos nossos).*

Entende-se que, para Maria, a universidade seria um lugar livre de preconceitos e reproduções sociais, já que a instituição apresenta-se como um espaço aberto a debates, e, conseqüentemente, os professores, responsáveis por mediar esses debates, não reproduziriam, por exemplo, atitudes de abuso.

Alguns casos duraram um período relativamente curto de tempo, como um semestre. Outros, entretanto, perduraram por mais de um bloco, pois muitos professores retornavam às salas de aulas com outras disciplinas, dando continuidade aos assédios. Maria, Clara e Amanda vivenciaram situações de assédio por vários meses, sendo que a última, até o dia da entrevista, confirmou que as situações ainda aconteciam.

Com o retorno desses professores à sala de aula, as situações de assédio voltavam a acontecer, por vezes mudando as suas configurações e abordagens, mas se mantendo o exercício de poder. Um dos modos pelos quais os professores exercem poder está relacionado à avaliação do desempenho das discentes nas disciplinas que lecionavam, bem como à condução das aulas.

Dessa forma, nota-se que, na grande maioria dos casos, os professores foram indicados como os principais causadores desses constrangimentos, abusos e assédios vivenciados pelas estudantes dentro do espaço acadêmico. Mesmo quando, na sala de aula, outros alunos estavam presentes, testemunhando as ações, as estudantes não estavam isentas de assédios travestidos de “brincadeiras”. Em um determinado caso, o de Violeta, a turma, em sua maioria composta por homens, iniciou o ato ao comentar a roupa que ela usava, caracterizando-o como coletivo, com o aval do professor, que encerra a situação reproduzindo e reforçando os comentários acerca da roupa dela.

Quanto aos espaços em que os professores praticam o assédio, as entrevistadas mencionaram a sala de aula, os corredores e as redes sociais como espaços físicos e virtuais nos quais esses assédios ocorriam. Salvo as conversas privadas em redes sociais, as demais são interações em espaços públicos, o que leva a questionar a existência da tolerância a tais práticas que são consideradas socialmente aceitáveis, a ponto de não ocasionar estranhamento nas testemunhas e observadores.

Um espaço característico da dinâmica dos assédios sexuais é a sala de aula. Maria afirma: *“teve uma vez que eu estava em sala de aula e aí ele começou com umas gracinhas”*. É na sala de aula que ocorre o primeiro contato e o primeiro assédio. A presença de outros estudantes em sala não coíbe os assédios disfarçados de “brincadeiras”. Dois exemplos que já foram citados antes e exemplificam essa situação são os casos de Maria e Dama da Noite. Maria, ao perguntar ao professor se poderia tirar a sandália que a atrapalhava, ouve que *“pode tirar até a roupa”*. Dama da Noite, em sua apresentação de trabalho, é interrompida no meio da sua explicação, na frente dos seus colegas de classe, para que seja questionada sobre o que poderia haver debaixo da sua jaqueta. Mais uma vez, a sala de aula, com outros estudantes presentes, mostrando que o fato de ter testemunhas não inibe que os professores cometam assédio de forma verbal. Ao contrário, gera uma teia de cumplicidade entre as testemunhas e, entre os alunos, funciona como legitimação de ações no mesmo espectro.

Embora a pesquisa não tenha focado nas práticas de *cyberstalking*, há indícios de sua forte presença nas situações vividas pelas universitárias. O *cyberstalking*, também chamado de perseguição virtual ou eletrônica, é um fenômeno sociocultural decorrente da difusão das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e do próprio reconhecimento da perseguição no mundo real (CARVALHO, 2011). Burmester, Henry e Kermes (2005) definem o *cyberstalking* como intrusão, assédio persistente e perseguição mediante o uso de tais tecnologias, podendo ou não ocorrer simultaneamente ao assédio fora das redes. Nas entrevistas, as jovens relatam que os professores costumam usar as redes sociais, em especial as mensagens instantâneas, como o WhatsApp e o Messenger, como forma de prologar o assédio no tempo e no espaço fora das salas e dos corredores da universidade.

As consequências que essas mulheres enfrentam depois do assédio sexual podem tolher-lhes até mesmo as oportunidades na academia, cus-

tando-lhes notas e projetos de pesquisa, e fazendo com que elas repensem a área de pesquisa que pretendem seguir.

*É, eu comecei a sentir nojo de toques, eu não queria que ninguém me tocasse, por achar que, sei lá, sempre teria um teor sexual, aí e principalmente quando tem olhares de pessoas mais velhas, eu não gosto, **sempre fico com medo**, delas terem essa aproximação, de ter aquele contato, da mesma forma que ele tinha comigo, por ele ser mais velho também. (Clara, grifos nossos).*

Quando a estudante afirma que, depois do assédio, começou a sentir nojo e medo em situações de contato físico, nota-se que as consequências do ocorrido ultrapassaram o ambiente universitário e passaram a refletir nas suas relações sociais. A marca do abuso repercutiu a ponto de qualquer lembrança que remeta ao assediador ou às situações vivenciadas com ele causarem asco ou medo.

*É, como eu disse, eu me senti perseguida, então, tiveram outras disciplinas com ele e eu fiquei, eu fui a única pessoa a ficar de prova final, quer dizer, a primeira vez ficaram eu e algumas outras pessoas, que ficaram de prova final e a gente fez a prova final e ele nem leu e colocou lá a nota e disse: Ah, passou. Tipo, meio que fosse só por birra, só perseguição mesmo e teve outra disciplina, no final já do curso, acho que foi no sétimo período e ele foi meu professor novamente e só ficou eu de prova final, **somente eu e eu fiquei lá**, numa sala dele, na sala pequena que ele tem, na sala dos professores, só eu e ele, pra eu fazer a prova e ele simplesmente saiu na hora da prova. [...] **então eu achei muito estranho, eu me senti meio que prejudicada com isso porque, qual o sentido dele me deixar de prova final só pra mim ficar dentro de uma sala com ele** [...] (Amanda, grifos nossos)*

Ao explorar a fala da Amanda sobre as provas finais e o sentimento de perseguição nas disciplinas, posteriores ao assédio, que teve com esse professor, consegue-se reconhecer que o poder, tal como discutia Foucault (1979), penetra de forma sutil em toda a trama da sociedade na medida em que situações corriqueiras da vida acadêmica são transformadas em oportunidades para prolongar o assédio sexual, agora convertido em uma espécie de assédio acadêmico que atua diretamente sobre o desempenho das estudantes.

Assim como Amanda se sentiu perseguida nas disciplinas que cursou com esse professor, Dama da Noite sente dificuldades em desenvolver

projetos de pesquisa na área que gosta, já que o professor responsável pela disciplina que lhe interessa foi o mesmo que a assediou em sala de aula.

Eu não consigo desenvolver pesquisa na área [...], porque é ele, entendeu? Porque é ele, eu já tentei procurar outros professores, mas aí eles não têm tempo e tudo mais. Mas agora que eu estou pensando em entrar com um projeto de pesquisa né, com um professor mais voltado pra educação, mas eu queria mesmo [...] mas não tem como (Dama da Noite).

O último caso, que foi previamente comentando, trata-se de Catarine, que até desistiu da disciplina do professor após o constrangimento que sentiu em sala de aula:

*Foi é no início do quarto bloco à noite e um professor, antes de começar as aulas, a primeira aula, ele mandou uma mensagem via WhatsApp, chamando pra tomar uma cerveja. Chegando na sala de aula, eu ignorei a mensagem, nem respondi, chegando na sala de aula, no primeiro dia de aula, ele perguntou o nome de todos os alunos, aí eu falei o meu nome, aí ele: “Ah, então quer dizer que você é que é[...]”, nem respondeu se queria tomar cerveja comigo”. Aí eu fiquei olhando pra cara dele assim tipo: Como assim? Aí fiquei constrangida na frente de todo mundo, todo mundo olhou pra minha cara. Acho que tinha uns sete alunos na sala. Foi essa posição muito constrangedora. [...]. Tem mais uma informação pra acrescentar, **olhei meu histórico acadêmico. Ele colocou como reprovada por nota. Pra constar no meu histórico.** O histórico acadêmico do quarto bloco, que foi o bloco que eu perdi né, em nenhuma matéria consta, porque como a gente é, é **quando é reprovado por falta não consta no histórico né, porque eu simplesmente abandonei, deixei o período, o quarto. Mas na matéria do cidadão lá, ele foi tão filha da p... que ele botou reprovada por nota** (Catarine).*

O caso de Catarine traz à tona dois aspectos de suma importância: primeiro, a exposição que ela sofreu na sala de aula ao recusar um convite; segundo, mesmo desistindo da disciplina, ou seja, não indo mais às aulas, o que caracterizaria uma reprovação por faltas, o professor decide reprová-la por nota. Ao reprová-la por nota, entende-se que ele colocou a capacidade acadêmica da aluna em dúvida e avaliou seu desempenho e não sua frequência, prejudicando ainda seu coeficiente acadêmico, abusando, assim, de sua autoridade como professor para prolongar a situação de assédio para além do ato em si.

Nota-se que, para além dos efeitos negativos, ao que se refere às notas, ao coeficiente acadêmico, existe uma sequela emocional, pautada na dificuldade em se relacionar com pessoas que possam ter características semelhantes ao assediador. Entende-se que o assédio sexual na universidade pode influenciar desde as relações pessoais das vítimas até a linha de pesquisa que essas mulheres desejam seguir.

Considerações finais

Neste capítulo, observou-se que o assédio sexual é parte da vivência das mulheres no ambiente universitário. As estudantes, que ingressaram na universidade com o intuito de estudar, passaram por situações de violência de gênero, nomeadas, aqui, de assédio sexual e abuso, por parte dos professores, que utilizavam as relações de poder como meio de objetivar esses assédios. Essas violências integram o rol de dificuldades e desafios que as mulheres precisam enfrentar nesse ambiente, assim como em outros espaços sociais. Elas são constantemente cobradas em termos de desempenho acadêmico, o qual também é objeto da ação de poder dos professores assediadores que se valem da posição que ocupam para afetar o desempenho acadêmico das discentes.

Além das situações entendidas pelas entrevistadas como assédio sexual ou abuso, há ainda situações em que as relações de poder prolongam a violência sofrida anteriormente e a transformam em nova violência, como reprovar uma aluna por nota em vez de falta ou deixar uma aluna de prova final. Entende-se que o poder que o professor pode exercer na sala de aula e na universidade contribui para que esse docente utilize outros mecanismos para prolongar o assédio ou forçar uma aproximação com a vítima.

As consequências negativas do assédio na vida das mulheres materializam-se tanto em suas vidas, nas relações interpessoais, com medo, nojo de novos contatos físicos não autorizados, como no ambiente acadêmico, com reprovações por desempenho e escolha por estudar uma linha de pesquisa diferente da pretendida para evitar o professor assediador. A falta de denúncias, baseada na experiência histórica acumulada das mulheres diante de situações de violência, naturalizadas e legitimadas socialmente, evidencia a falta de confiança institucional derivada de uma experiência acumulada pelas mulheres de que suas denúncias geralmente produzem mais sofrimento para elas do que ações contra o agressor.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. *Código penal*. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BURMESTER, M.; HENRY, P.; KERMES, L. Tracking cyberstalkers: a cryptographic approach. *Computer & Society Magazine*, edição 35, p. 1-12, 2005.
- CARNEIRO, S. Identidade feminina. *Caderno Geledés*, São Paulo, n. IV, p. 9-12, 1993. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Mulher-Negra.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- CARVALHO, C. S. de S. *Cyberstalking: prevalência na população universitária da Universidade do Minho*. 2011. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18638>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DRUMONT, M. P. Elementos para uma análise do machismo. *Perspectivas*, v. 3, p. 81-85, 1980. Disponível em: <https://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/1696/1377>. Acesso em: 23 maio 2019.
- EFRAIM, A.; FREITAS, H. Estudantes ainda têm receio de denunciar assédio sexual sofrido em universidades. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 06 jun. 2017. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,estudantes-ainda-tem-receio-de-denunciar-assedio-sexual-sofrido-em-universidades,70001828491>. Acesso em: 23 maio 2019.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FUKUDA, R. F. Assédio sexual: uma releitura a partir das relações de gênero. *Simbiótica*, Ufes, n. 1, p. 1-17, jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/4512>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior 2017-2018*. 2017. Disponível em: <http://>

portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 23 maio 2019.

JANSSEN, D. O assédio sexual? Professor e aluno. Phmp, 02 set. 2013. Disponível em: <http://phmp.com.br/artigos-epublicacoes/artigo/o-assedio-sexual-professor-e-aluno/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

PAMPLONA FILHO, Rodolfo. Assédio sexual: questões conceituais. *Revista de Direito do Trabalho*, v. 27, n. 103, p. 182-199, jul./set. 2001. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/6826/assedio-sexual/>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SÁ, B. S.; FOLRIANI, M. D.; RAMPAZO, A. V. Assédio sexual: o poder do macho na universidade. *Estudos de administração e sociedade*, v. 3, n. 2, p. 22-31, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistaeas/article/view/27415>. Acesso em: 23 maio 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação e realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2013.

WEBER, M. *Ensayos Selectos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2011.



II. ENSINO DE SOCIOLOGIA

O GATO DE SCHRÖDINGER⁴² NA LICENCIATURA: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA ENTRE OS ESTUDANTES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (CAMPUS POETA TORQUATO NETO – UESPI)

Ana Caroline Jardim Oliveira

Luciano de Melo Sousa

As discussões sobre as novas reconfigurações da educação brasileira⁴³ nos últimos tempos são frequentes dentro e fora da universidade, igualmente permeadas por questões científicas e pelo senso comum. Sabe-se que, historicamente, o sistema educacional é estruturado na separação entre ensino humanista e tecnicista. Nessa lógica, o primeiro é reservado majoritariamente às classes com maior capital econômico e cultural (GARCIA-PARPET, 2013), enquanto o segundo destina-se aos setores menos favorecidos da sociedade. Ao destacar tal comparação, emerge o abismo entre a tomada de consciência crítica sobre sua própria realidade e o ensino reprodutivista⁴⁴ tal como é conhecido (RODRIGUES, 2011).

Dessa forma, ao propor a educação como objeto da análise sociológica, deve-se considerar e aprofundar-se sobre tais fatores estruturantes (divisão desigual dos capitais cultural e econômico) e como estes se modificam e

⁴² Acerca do título do presente trabalho, faz-se necessária uma explicação. O Gato de Schrödinger é uma experiência mental, frequentemente descrita como um paradoxo, desenvolvida pelo físico austríaco Erwin Schrödinger, em 1935. Nele, existe um gato no interior de uma câmara de aço, junto a um mecanismo que pode (ou não) liberar toxinas na mesma, caso seja aberto. Logo, o gato pode estar vivo ou morto (simultaneamente) e a própria observação do pesquisador possui o poder de interferir no resultado do experimento. A relação realizada com a problemática abordada é evidenciada ao ponto em que, no decorrer da investigação, o comportamento dos entrevistados foi refletido e analisado por estes, o que poderia proporcionar possíveis alterações de condutas enquanto licenciandos, assim como as contradições existentes quanto ao possível exercício de sua autonomia (ora autônomos, ora não).

⁴³ A controversa Base Nacional Curricular Comum para o ensino médio (BRASIL, 2018) é um exemplo disso. Conforme o site G1, em matéria publicada no dia 18 de dezembro de 2018, aquela dispõe sobre a obrigatoriedade das disciplinas português e matemática nos três anos do ensino médio. Somente ambas possuem carga horária garantida como disciplinas, enquanto as demais áreas do conhecimento poderão ser distribuídas de diversas maneiras. Dessa forma, áreas do conhecimento como as Ciências Sociais seriam prejudicadas por não terem sua carga horária como disciplina fixa no currículo escolar.

⁴⁴ Aqui compreendido como um ensino que não proporciona aos atores envolvidos uma apropriação significativa das temáticas trabalhadas em sala de aula. Ao passo em que serve somente para a absorção de teorias e realização de provas, distorce o propósito máximo da educação citada na LDB – a própria formação cidadã (e crítica) é prejudicada (VASCONCELLOS, 2014).

influenciam a vida social, bem como sua capacidade de impelir ou restringir a ação dos indivíduos. Logo, seria assegurado o cumprimento do papel da Sociologia para além de uma disciplina puramente teórica, mas compreendida como área do conhecimento disposta a compreender os impasses da sociedade moderna (RODRIGUES, 2011).

Diante dos desafios impostos à educação e do papel da Sociologia como área do conhecimento essencial para compreensão dos fenômenos sociais e para a construção de possíveis soluções a problemáticas emergentes, surge a necessidade de sua utilização como componente curricular e não de forma isolada e utópica na educação básica. Assim, a instituição escolar possui papel fundamental nesse processo, pois funciona como principal meio de controle social e de formação dos sujeitos.

Entretanto, ao verificar alguns trabalhos sobre o ensino de Sociologia, percebe-se que extensas pesquisas debruçam-se sobre a afirmação da identidade, relevância e obrigatoriedade da disciplina no currículo do ensino médio (PEREIRA, 2007; SARANDY, 2007; SILVA SOBRINHO, 2007). Contudo pesquisas com a preocupação específica acerca da formação docente nessa área são escassas. É de suma importância que haja uma análise não somente do âmbito escolar, também composto por esses professores, mas também sobre o próprio processo formativo, posto que dialogam entre si, complementando-se.

Ao considerar a realidade explicitada, surgiram questionamentos caros à avaliação de posturas e atitudes vivenciadas pelos futuros professores numa licenciatura em Ciências Sociais. As dificuldades sofridas ao longo dos Estágios Supervisionados (“observação” e “docência”) reafirmam a necessidade da promoção de um diálogo entre tais atores do campo educacional. Nesse sentido, o presente estudo possuiu como objetivo analisar o processo de construção (ou não) da autonomia dos licenciandos em Ciências Sociais da Uespi (campus Poeta Torquato Neto). Para tanto, foram elencados e conceituados os principais eixos que explicariam a maior ou a menor autonomia por meio de revisão bibliográfica e, posteriormente, identificadas quais práticas observadas na academia influenciam o futuro agir docente desses licenciandos, com ênfase na descrição e análise de suas posturas frente aos desafios da construção autônoma docente na licenciatura.

Pesquisar e refletir sobre uma educação crítica é tarefa desafiadora, principalmente se propomos uma análise sobre o próprio agir docente, postura crítico-reflexiva com a qual nem sempre estamos acostumados

(ASCONCELLOS, 2014). Nessa perspectiva, a pesquisa foi pensada com o intuito de responder às seguintes questões: segundo a percepção dos licenciandos, como as práticas docentes observadas na licenciatura interferem em seu processo formativo? Esses futuros professores reivindicam a sua autonomia ou se mostram acomodados e contradizem expectativas de um ensino crítico? As posturas e as práticas desses estudantes divergem das expectativas por eles externadas? E, por sua vez, todas essas questões culminam na problemática central: a licenciatura em Ciências Sociais está preparando os docentes para exercerem sua autonomia diante de um sistema educacional coercitivo?

A pesquisa possuiu abordagem qualitativa, posto que trabalhou com o universo de valores e atitudes que movimentam as ações discentes durante sua formação, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações que não pode ser quantificado (MINAYO, 1994). Além disso, teve caráter exploratório (TRIVIÑOS, 1987), no qual busca fazer um mapeamento sobre as experiências e sentidos construídos por licenciandos do último bloco da licenciatura em Ciências Sociais. Foi realizado um estudo de caso (GOLDENBERG, 2004), pois este poderia explicar por que alguns estudantes exercem sua autonomia durante o período formativo, rejeitando a homogeneidade reprodutivista, e outros não. Além disso, fez-se necessária uma revisão bibliográfica (TRIVIÑOS, 1987) sobre as seguintes categorias teóricas: ensino tradicional e ensino dialogado (VASCONCELLOS, 2014; MOURA; MACIEL, 2012); reflexividade (LIBÂNEO, 2012; FREIRE, 1987); e autonomia docente (GADEA; LEITE, 2016; WAUTIER, 2003).

O espaço da pesquisa situou-se na Universidade Estadual do Piauí (Uespi) – campus Poeta Torquato Neto, na turma do oitavo período do referido curso, constituída por 21 alunos, nas mais diversas faixas etárias. Em sua maioria (14), jovens recém-saídos da educação básica, solteiros, que moravam com os pais (três, sozinhos ou com irmãos) e não possuíam trabalhos formais (cinco prestaram serviços administrativos pelo programa Bolsa Trabalho da Uespi⁴⁵).

Foram selecionados quatro licenciandos segundo os seguintes critérios: a princípio, a necessidade da experiência completa nos estágios supervisionados; posteriormente, houve uma avaliação quanto ao nível de envolvimento com as atividades acadêmicas (dois possuíam participação

⁴⁵ O referido programa integra as políticas de assistência estudantil na Uespi. Nele, os estudantes são selecionados por meio da análise socioeconômica e, posteriormente, atuam em funções administrativas nos mais diversos setores da própria instituição, recebendo uma bolsa mensal pelos serviços prestados.

ativa em atividades de pesquisa e extensão, e dois não tinham envolvimento com atividades dessa natureza). Vale ressaltar que em momento algum a pesquisa buscou hierarquizar ou categorizar tais sujeitos e seus saberes, mas sim compreender suas ações e motivações dentro do contexto formativo no qual se encontravam.

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) com seis perguntas que versavam sobre a temática da pesquisa, agrupadas por suas especificidades: compreensão da autonomia docente em si; percepção da influência da própria licenciatura para a formação docente e as dificuldades enfrentadas durante os Estágios Supervisionados; significados atribuídos ao papel do licenciando diante de tais dificuldades e possíveis formas de superação destas. Cada entrevista foi realizada individualmente e em dias distintos, a fim de excluir a possibilidade de interferências entre os demais participantes.

A análise de dados deu-se a partir da análise de conteúdo, visto que esta possibilita a verificação das questões postuladas no início da investigação: ao confirmar ou ao contradizer tais afirmações, capta o que há de mais sensível e imperceptível nos discursos dos sujeitos. Foram selecionadas as falas mais significativas (CHIZZOTTI, 2014) no que se refere às questões norteadoras e, a partir da revisão bibliográfica, construiu-se um quadro conceitual para melhor sistematizar os discursos, separá-los em unidades temáticas e relacionar, estas, às categorias elencadas.

As conclusões foram divididas em dois blocos temáticos: a influência do ensino tradicional na formação docente e a construção da autonomia docente como forma de superação do ensino reprodutivista.

A influência do ensino tradicional na formação docente: diálogos entre reprodutivismo e o ensino libertador

Inicialmente, faz-se necessário um exame dos sistemas de ensino citados: o reprodutor, ao qual estamos amplamente familiarizados, e o libertador, por vezes enxergado como utópico, diante dos desafios impostos pelo sistema educacional. Dessa forma, Celso dos Santos Vasconcellos (2014, p. 11) afirma que:

A ação educativa desenvolvida e os meios utilizados (metodologia, técnicas, conteúdos, relacionamentos) podem ajudar as pessoas a irem se libertando de tudo que as escraviza interior e exteriormente [...] mas pode também ser de natureza tal que mantenha as pessoas e os grupos em situação de dependência,

manipulando-os como objetos e sujeitando-os às estruturas injustas [...] Deixa de ser educação para converter-se em instrumento de dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados.

Nesse sentido, o autor aproxima-se da análise realizada por Paulo Freire (1987) ao tratar a educação como uma via que pode ter dois sentidos distintos. É tarefa de quem guia o processo ensino-aprendizagem (como professores, coordenação pedagógica das escolas, diretores) refletir sobre os significados da educação e construir posicionamentos críticos. Diversas vezes, aqueles atores ignoram os principais sujeitos desse processo: os alunos (sujeitos que também integram a academia na figura dos licenciandos). Tem-se, por um lado, o sistema de ensino reprodutor, compreendido como o limiar da educação tradicional. Nele, faz-se presente a alienação dos discentes e docentes que, por vezes, não dominam o processo de construção de conhecimento nem “o produto de seu trabalho por estarem excluídos das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade” (VASCONCELLOS, 2014, p. 12). Eles são incentivados a realizar um trabalho do qual não possuem controle, bem como a se encaixar no modelo imposto pela instituição (universitária e, posteriormente, escolar), que inclui repassar conteúdos e cobrar sua memorização, para, finalmente, serem considerados bons profissionais.

Por outro lado, na licenciatura em Ciências Sociais paira uma grande expectativa de mudança do paradigma educacional, ainda que nem todas as ferramentas necessárias para tal objetivo sejam ofertadas. Muito se espera do professor em formação: promoção de situações em que o educando seja capaz de estruturar, analisar e expressar suas próprias ideias, acertos e erros (LIBÂNEO, 2012). Em outras palavras, um docente capacitado a possibilitar um ambiente de ensino-aprendizagem focado em construir e reformular conhecimentos conforme a realidade estudantil. Entretanto os entrevistados descrevem problemáticas observadas na licenciatura em Ciências Sociais, dentre as quais direcionam críticas frequentes a poucas posturas pedagógicas dos docentes no âmbito acadêmico que se classificariam como libertadoras.

Considerando esse paradigma, nota-se uma evidente contradição entre a forma como a influência docente na licenciatura atua sobre os futuros professores (no sentido de um ensino tradicional, domesticador) e a pretensa transformação do ensino. Os entrevistados reconheceram a existência dessa influência, porém de forma negativa, por julgarem as prá-

ticas observadas na universidade como insuficientes. Ao ser questionada sobre isso, uma entrevistada expôs que:

[...] a principal contribuição [da Licenciatura] é a forma como eu vejo os professores, que não é mais um simples reproduzidor de algo. Não, ele vai falar e ele fala de uma forma que aquilo se torne significativo pra mim, “ah, isso é importante”, e eu passo a ver nos conteúdos importância. [...] Eu sinto que, de certa forma, a minha formação, ela vai ser cheia de falhas. E o modo como eles não exercem o papel que eles deveriam exercer faz com que eu repense a forma como eu vou tá lecionando quando eu já estiver formada, entendeu? Tipo, creio eu que nem eles tiveram uma boa formação e nem eu terei. (Entrevistada nº 4).

Ou seja, alguns licenciandos partilham a visão do que seria o papel do educador. Este não se restringe unicamente à transmissão de conteúdos, tampouco à reprodução mecânica de metodologias apreendidas durante todo o período da educação básica. Segundo a entrevistada, sua concepção de prática docente está moldada no sentido de atribuir significados próprios para cada temática abordada (VASCONCELLOS, 2014): não se trata simplesmente de reproduzir os saberes repassados pelos professores ou contidos nos livros. Nesse sentido, é nítida a crítica sobre a forma como sua formação ocorre: uma formação “cheia de falhas” por seus professores não “exercerem o papel que eles deveriam exercer” (colaborar com a construção significativa de aprendizagens sobre os temas abordados, não sendo meramente reprodutores de conceitos fixos). Por outro lado, isso garantiria a apropriação eficiente por parte dos licenciandos, já que aquilo que parece interessante e útil para si é a capacidade de reformular as suas experiências.

Infelizmente ainda é notável como essas teorias, essenciais na formação docente, não estão servindo ao propósito de um ensino crítico, nem a uma apropriação duradoura “que pudesse servir como instrumento de construção da cidadania e de transformação da realidade” (VASCONCELLOS, 2014, p. 41), o que corrobora com a crítica ao ensino tradicional como falho. Não é proporcionado um ensino de caráter libertador ou problematizador (FREIRE, 1987). Tal ensino problematizador capacitaria os discentes a realizarem questionamentos sobre as mais variadas temáticas e, principalmente, enxergá-las a partir da ótica dos conteúdos estudados, além de fornecer as ferramentas necessárias para a construção de conhecimentos significativos para suas leituras de mundo e experiências sociais.

Logo, a educação não tem cumprido seu papel previsto em lei⁴⁶: ao invés de promover a formação cidadã aliada à capacidade crítica, desconsidera os discentes como centro do processo educativo. Isso contribui com sua passividade como simples memorizadores de teorias e mantém o método narrativo criticado por Freire (1987). A respeito das práticas insuficientes na licenciatura em Ciências Sociais, dois entrevistados dialogam com essa perspectiva de uma educação pautada num aprendizado desconexo e não significativo:

Olha ... existem poucos professores que realmente eu vejo que eu posso me inspirar, professores que dentro da sala de aula são atentos a alunos que têm bastante dificuldade, que não frisa só em quem absorve muito bem o conteúdo, mas que presta atenção também em quem tem dificuldade. (Entrevistada nº 1).

[...] aqui teve matéria que ficou complicado pra gente, que a gente não teve os conteúdos e sempre a gente pegava um livro, só lia duas partes, três, aí já mudava pra outro e não conseguimos. A gente não conseguia muita coisa não. (Entrevistado nº 2).

Isso evidencia uma preocupação recorrente entre os próprios licenciandos: para além da escassa competência científica que remete aos conteúdos trabalhados em sala, há também a carência de professores suficientemente qualificados para lidar com os mais diferentes sujeitos (VASCONCELLOS, 2014), bem como atuar positivamente sobre a formação de suas subjetividades e identidade docente. Ou seja, não se constrói uma metodologia focada em

[...] facilitar-lhes estratégias para procurar, dialogar e interpretar informações que lhes permita dialogar e agir sobre os diversos fenômenos e problemas, de maneira que desenvolvam uma atitude de pesquisa que lhes leve a aprender ao longo de suas vidas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 43).

Vasconcellos (2014, p. 19) ressalta que

[...] apesar de no discurso haver rejeição a essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é mais presente [...] talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente: a gente acaba caindo na aula expositiva....

Um exemplo disso está presente no período do Estágio Supervisionado em Docência, aqui descrito por um dos licenciandos:

⁴⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigos que explicitam a cidadania como objetivo primário da educação: art. 2º, art. 22, art. 27 (inc. I), art. 32 (incisos II, III e IV), art. 35 (incisos II e III), art. 36 (inc. I, § 1º e inc. III).

É complicado, porque a gente dava aula expositiva, a gente dava aula no quadro, mas as aulas que eles mais atentavam era no trabalho, sabe. Era a gente que fazia o trabalho na sala pra ver se eles se comportavam, pra ver se a gente tinha essa condição de ter algum conteúdo que eles ficassem por dentro. (Entrevistado nº 2, sobre as dificuldades enfrentadas no estágio).

Essa fala demonstra que trabalhos como, por exemplo, seminários ou atividades em grupo sobre quaisquer temáticas, ainda são vistos como uma metodologia suficientemente eficaz. A simples prática de trabalhos em grupo é tida como suficiente para induzir certo aprendizado pelos estudantes: os trabalhos como substitutos dos exercícios de memorização. O importante é disciplinar os estudantes pela reprodução de alguma prática a qual será atribuída alguma “nota”.

É preocupante pois, ao passo em que os futuros docentes falam sobre a introdução de técnicas “modernas” (“exposição de vídeos, técnicas aleatórias para variar a aula porém sem conexão com o conteúdo, seminários excessivos, aula descontraída porém sem construção de conhecimento” (VAS-CONCELLOS, 2014, p. 23)), eles estão preocupados com um disciplinamento restritivo do comportamento dos alunos: prestar atenção nas aulas, fazer as atividades solicitadas, não desenvolver conversa paralela em sala, dentre outros. Esses processos disciplinadores são ações que remetem ao controle docente por meio de imposições. Ou seja, a visão de uma educação pautada no diálogo entre os indivíduos e o mundo se encontra ausente (baseada em expressões como “manter a atenção” e “dominar o assunto” nos discursos dos entrevistados). Há demasiada importância à repetição de conceitos e não ao pensar sobre as realidades à luz desses. Um trecho representativo de tais falas encontra-se na seguinte frase, proferida pelo Entrevistado nº 2 ao ser questionado sobre o que, de fato, seria a autonomia docente: *“Ele [o professor] tem que ter o respeito, ele tem que trabalhar em cima do respeito.”*

Assim, a autonomia do professor confunde-se com certo exercício de autoridade praticado por ele por deter a propriedade sobre o assunto: a propriedade do saber⁴⁷. Essa problemática também surge ao falar que, apesar de criticar tais condutas, sempre se encontram professores com essa “*didática enraizada*” (Entrevistada nº 4). Isso pode ser interpretado como uma naturalização da atividade docente. É marcante a influência do docente universitário sobre a forma como os futuros professores pensam e agem.

⁴⁷ Essa ideia encaixa-se no conceito de poder trabalhado por Pierre Bourdieu em sua obra *O Poder Simbólico* (2010).

Tal autoridade contida nas expressões citadas anteriormente reforça a questão de uma simples transmissão teórica que não abre espaço para as demandas dos estudantes (tanto no âmbito de conhecimentos como de uma didática que estimule seus interesses como suas participações). Há uma falsa sensação de contribuir para um ensino diferenciado (VASCONCELLOS, 2014) pela própria noção de que somente o desejo de efetivar tais práticas seria o suficiente para uma pretensa melhora nesse processo educacional, o que não é verdade. Existe a necessidade de um preparo melhor por parte desse licenciando, tanto para compreender a utilização de tais técnicas, como para poder adaptá-las conforme a turma em que ministra aula. Deve-se construir um movimento para a ação que parta dessa necessidade: é primordial ir além da simples memorização de teorias. A ferramenta metodológica recomendada constitui-se em uma práxis comprometida com o ensino significativo. Outro licenciando ainda expõe que:

A contribuição existe, até porque quando você chega numa sala de aula e vê os alunos ao léu, às vezes você leva um assunto interessante, que eles acabam se contendo, ouvindo o que você está falando. (Entrevistado nº 3, sobre a contribuição recebida na licenciatura em Ciências Sociais).

Nessa fala, o entrevistado confunde o que seria um ensino libertador que, em sua opinião, configura-se como o ato de apresentar assuntos “interessantes” aos alunos. Tais temáticas serviriam para atrair a atenção dos alunos e discipliná-los para prestar atenção à exposição do professor: “[...] eles acabam se contendo, ouvindo o que você está falando.” (Entrevistado nº 3). Assim, a prática que, em tese, estimularia o potencial intelectual desses discentes (“[...] você leva um assunto interessante [...]”) (Entrevistado nº 3) é operada no sentido do controle disciplinar. Dessa forma, somente o estagiário é responsável por levar informações, assuntos e temáticas que sejam consideradas atraentes, pois ensinar confunde-se com levar, passar, informar. Existiria somente uma fonte de saberes, o que aumenta ainda mais a relação de dependência entre esses sujeitos e reafirma o argumento de autoridade e poder, que menospreza o aluno e legitima a ação do professor (MOURA; MACIEL, 2012).

A partir dessa perspectiva, torna-se primordial o exercício de uma metodologia de ensino libertadora pautada em:

[...] uma concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, compreende-se que o conhecimento não é “transferido” ou

depositado pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. (VASCONCELLOS, 2014, p. 55).

Contudo nem todos os indivíduos se encontram imersos em tal passividade envolvida no falseamento de uma prática libertadora e diferenciada. Nas demais entrevistas, houve um consenso quanto à necessidade de superar essa metodologia de ensino tradicional de transmissão de conteúdos (VASCONCELLOS, 2014). Isso pode ser observado quando, ao responderem aos mesmos questionamentos sobre as dificuldades enfrentadas no estágio, compreendem que:

[...] um dos problemas que eu mais encontrei no Estágio II era a dificuldade dos alunos em assimilar certos autores, conteúdos, e porque eles já estavam assim, como eu posso dizer, cansados de ouvir o nome dos clássicos, por exemplo, todos eles estavam muito cansados de ouvir Marx, Durkheim e Weber. Então, o que é que eu posso estudar em Weber, o que é que eu posso estudar em Marx. Eles ouviam muito o nome deles três, mas em nenhum momento eles conseguiam perceber isso, né, que eles poderiam estudar, por exemplo, ter uma noção de luta de classes, classe social, ter toda uma noção sobre isso a partir de Marx. (Entrevistada nº 1).

Houve, claro que houve [dificuldades]. Até porque quando eu cheguei lá, os alunos, a única coisa que eles tinham aprendido, era só fazer resumos. [...] E quando eu perguntei pra eles tinham visto isso, eles falaram que não, que não tinham visto, e que o professor só tinha mandado fazer resumos, que eles não, tipo assim, não absorveram nada do resumo. (Entrevistada nº 4).

Ambas as entrevistadas demonstram sua insatisfação com a metodologia tradicional, com a forma como esses estudantes foram “ensinados a aprender”. Dizem que este ensino que somente repete autores e teorias, sem preocupar-se em torná-los relevantes para uma análise social que parta dos educandos, é ineficaz. Evidenciam que muitos desses estudantes têm dificuldades em lembrar de tais conteúdos porque foram trabalhados de forma descontextualizada da sua realidade⁴⁸, além de desconsiderar suas

⁴⁸ Ao se analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se que a contextualização de conteúdos durante o ensino médio constitui-se como “parte necessária da prática docente comum, que alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar [...] Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas” (BRASIL, 2002, p. 22). Ou seja, não se deve praticar um ensino desprovido de sentido aos alunos, mas algo observável em seu contexto social e aplicável neste, bem como passível de reformulação conforme suas necessidades.

necessidades de serem instigados a pensar sobre suas representações e interações sociais.

Para uma possível superação dessa concepção baseada em aula puramente expositiva, Vasconcellos (2014, p. 39) afirma que “não dá pra falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade)”. A partir dessa afirmação, é possível pensar o ensino como fator estrutural, não sendo responsabilidade de um único setor da sociedade, pois todos estão envolvidos nele. Cientes dessa responsabilidade mútua, ainda se nutre a expectativa de que futuros docentes trabalhem de forma sistemática e didática. Porém sua formação nem sempre lhes proporciona as ferramentas necessárias para tal.

Críticas à didática dos professores universitários são frequentes (“*eles sempre se atrapalham*” (Entrevistado nº 2)). Porém nem todo o corpo docente da licenciatura em Ciências Sociais possui posturas indesejáveis aos discentes:

O que mais me atrai... Eu poderia dizer que é a forma como alguns professores se dedicam à docência, que você vê que eles realmente se esforçam pra estar ali e pra passar o conteúdo pra nós, e que eles querem aprender conosco. (Entrevistada nº 4).

Se, por um lado, existem práticas vistas como insuficientes e errôneas, por outro, práticas de dedicação docente se destacam. É interessante notar que, apesar de possuir tal consciência a respeito de que ensino se deseja construir, há também o aspecto de “*passar o conteúdo pra nós*” (Entrevistada nº 4). Dessa forma, nota-se que uma metodologia expositiva se mantém implícita nos discursos devido à crítica controversa: ao passo em que critica tal prática na licenciatura, possui ações permeadas por resquícios dessa. Contudo, se as estruturas [do ensino universitário] agem de forma coercitiva no sentido de manter determinadas práticas, também possibilitam a criação de condições para o exercício de um ensino significativo (CAETANO, 2011). Ao defender que o docente também pode aprender com seus alunos, reforça-se a necessidade e atenta para os possíveis benefícios de uma educação dialógica.

Assim, convém ressaltar que a educação dialógica e libertadora é bastante desafiadora, pois, dentre outras coisas, desconstrói o mito de um saber pertencente ao livro e ao professor. A relação dialógica de ensino supõe outra concepção de saber: conhecimentos contextualizados de acordo com as experiências e vivências dos sujeitos, em que pensar o processo de

ensino-aprendizagem a partir desses indivíduos apura a sensibilidade para a constante (res)significação do próprio conhecimento científico. Nessa relação, é essencial o exercício da humildade docente ao não ignorar ou menosprezar a carga cultural de seus alunos, algo que diz muito sobre a forma como esses educandos construirão e aplicarão os saberes.

Logo, a universidade que restringe o campo de ação dos indivíduos também pode ampliá-lo, posto que “as estruturas constroem, mas também capacitam e criam condições de possibilidade para o exercício dos poderes causais das pessoas” (CAETANO, 2011, p. 160). Dessa forma, a sala de aula universitária precisa praticar um ensino no qual haja, de fato, diálogo entre as necessidades discentes e a vastidão das teorias e conceitos das Ciências Sociais. Se não exercitar durante a formação docente, dificilmente será praticada pelos futuros professores da educação básica.

A construção da autonomia docente como forma de superação

Ao questionar sobre possibilidades para saída do método tradicional de ensino, há de se pensar em como, de fato, esse processo ocorre e de quais ferramentas esses futuros professores dispõem para alcançar o objetivo tão recorrente nos discursos dos licenciandos: a concretização de um ensino libertador. Nessa perspectiva, o primeiro passo, ao estudar a realidade dos estudantes de Ciências Sociais, é tentar compreender a percepção individual de cada licenciando, no sentido de analisar suas construções identitárias como futuros professores. Isso significa atentar para o seu olhar e perceber se esses se enxergam como sujeitos dotados de capacidades que lhes permitam dialogar com aquilo que vivenciam durante todo o percurso da licenciatura.

Utilizou-se, então, o conceito de sujeito ativo – indivíduo que rompe com imposições sociais de modelos de condutas que lhe são incômodos ao questionar e desnaturalizar essas expectativas – e autonomia – como a libertação dessas expectativas e construção de sua própria identidade (GADEA; LEITE, 2016). Ademais, para compreender quais ações nos influenciam e incentivam-nos a esse movimento, é essencial uma análise sobre como ocorre (ou não) o processo reflexivo desses sujeitos. Para tanto, utiliza-se o conceito de reflexividade entendido como o ato de pensar sobre diversas nuances cotidianas com as quais temos contato. É o que pontua o sociólogo Anthony Giddens, para quem “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter” (GIDDENS, 1991, p. 45

apud GADEA; LEITE, 2016, p. 54). Em suma, o processo reflexivo também pressupõe a interação com a realidade social a partir desses pensamentos, no sentido de modificar posturas individuais e coletivas, além de repensar sobre as construções sociais e representações e propor possíveis estratégias de intervenção, alterando, assim, o próprio processo de aprender e construir conhecimento (LIBÂNEO, 2012; OLIVEIRA; MENDES, 2015).

Ciente de que atuará como docente da educação básica e que terá o desafio de estimular o olhar crítico de seus alunos para a sua própria realidade, uma licencianda propõe:

[...] porque primeiro eu tenho que me autocriticar, me perceber dentro do meu curso como estudante, pra depois perceber se o estudante de rede pública, de como é que tá estruturado o ensino médio, principalmente o ensino médio dentro da escola pública.
(Entrevistada nº 1).

A discente possui a consciência de que, somente partindo da atenção e cuidado com sua própria postura como futura professora, conseguirá compreender um contexto mais amplo: o da educação básica e seus sujeitos integrantes. Isso significa dizer que, antes de direcionar suas críticas – devidamente fundamentadas, ou não – seja aos docentes, seja ao sistema de ensino, ela reflete sobre a prática que está construindo. Vale ressaltar que esta prática inicia-se no processo de estudos, atentando para sua percepção do que é ser uma estudante em Ciências Sociais. Para tanto, a fala da entrevistada, ao passo que evidencia sua conscientização acerca do que é necessário para ser uma boa profissional, também demonstra certa preocupação com a forma como vem agindo. Ela percebe que há uma correlação entre sua futura atuação como professora e sua atuação como estudante, por trazer, para si, a responsabilidade sobre sua própria formação docente.

Ainda com sua atenção voltada para seus alunos durante o Estágio II, a mesma licencianda sugere que a reflexividade possui papel fundamental nesse processo de se perceber como sujeito capaz de pensar sobre, e, posteriormente, modificar sua realidade por meio de suas interações sociais:

[...] porque a Sociologia, principalmente no ensino médio, não é só pra você conhecer os clássicos; é pra você entender a sua realidade social, pra ter uma crítica, uma visão de mundo, que possa te fazer compreender realmente as transformações da sociedade.
(Entrevistada nº 1).

Há uma noção bem definida do caráter crítico que compõe as Ciências Sociais e propõe a ressignificação e contextualização das teorias referentes

a essa área do conhecimento. Ou seja, a partir da reformulação sobre o que compete ao professor de Sociologia (conforme pontuado pela entrevistada), com uma educação pautada na “distância” (não identificação dos sujeitos) e no “engajamento” (identificação dos sujeitos) com determinadas causas sociais, tem-se uma ruptura com o academicismo (WAUTIER, 2003, p. 188). Essa ruptura proporciona, numa relação dialética, um exame crítico sobre o próprio ato reflexivo, posto que é pontuado o sentido de “entender sua realidade”, bem como as “transformações sociais”, a fim de construir um significado que tornará esses saberes acadêmicos relevantes para os indivíduos. Logo, além de reconhecer a relação existente entre universidade e comunidade, nota-se uma constante preocupação com uma consciência social, a qual é voltada para a aplicabilidade prática dessa reflexividade em situações cotidianas. A “crítica” comentada pode ser compreendida como essa consciência, pois dela surgem os questionamentos acerca dos fenômenos sociais e posturas dos sujeitos, além de uma possível desnaturalização destes.

Todavia somente a consciência da necessidade de uma reflexão e autorreferência (GADEA; LEITE, 2016) sobre suas práticas e o papel do discente universitário não garante que sejam elaborados os conhecimentos necessários para a retirada da inércia com a qual estamos familiarizados (MOURA; MACIEL, 2012). Portanto é essencial uma análise das práticas observadas no cotidiano da licenciatura (*“me perceber dentro do meu curso como estudante”* (Entrevistada nº 1)). Para além do ato de se enxergar como futuro docente das Ciências Sociais, é preciso um esforço maior para alcançar o estado de aprendizado pleno, significativo e duradouro enquanto estudante. Ainda mais relevante é pontuar e agir de acordo com algumas metodologias que concretizam esse aprendizado:

Quando eu vejo que um professor não tá dando, de certa forma, eu vou atrás. Eu, como aluna, vou atrás. Isso é uma das coisas que eu faço muito. Porque quando eu não tô entendendo aquilo que o professor tá falando, quando ele não tá falando bem daquilo, eu vou atrás. E geralmente os recursos que eu uso ou é vídeo aula, ou é ir atrás mesmo do livro, daquilo que ele tá lendo, e de algumas produções sobre, pra mim saber, de fato, o que é que ele tá querendo dizer com aquilo. (Entrevistada nº 4).

A entrevistada abre margem para a utilização de estratégias que vão além do que é lhe apresentado pelo professor do curso. Ela não se restringe à crítica da conduta desses professores, mas explica como se dá a sua ação

diante da insuficiência de certas didáticas conhecidas durante a licenciatura. Ao verificar quais recursos poderiam ser utilizados para otimizar seu aprendizado, demonstra certa sistematização no uso desses. Isso está claro ao dizer que, quando uma metodologia não lhe proporciona o resultado esperado, não há problemas em buscar outros meios para tal. Nota-se, aqui, a quebra com o reprodutivismo e com as metodologias expositivas (VASCONCELLOS, 2014), em que ir além do que está sendo pontuado pelos seus professores é debruçar-se sobre o exercício de um estudo sistemático, e, finalmente, distanciar-se da relação de dependência com docentes universitários. A primeira entrevistada corrobora esse posicionamento:

Como já aconteceu muito dentro da universidade, eu tento buscar esse conhecimento que não me foi dado. Então eu vou atrás, eu pesquiso, se não tiver na biblioteca eu vejo na internet, porque infelizmente a gente tem uma formação um pouco deficiente. Então, quando eu vejo que tenho dificuldade no assunto ou então que alguém fala um autor que eu ainda não conheço, eu vou buscar, porque não adianta só a gente esperar do professor, a gente também tem que ir atrás. (Entrevistada nº 1).

A pesquisa de outras fontes, bem como as iniciativas para compensar a limitação das exposições docentes, é tema recorrente nessas falas, o que fortalece a quebra da noção do professor como único sujeito que possui conhecimento legitimado. Ou seja, outros conhecimentos também são possíveis e não estão contidos no âmbito restrito de docentes que imaginam possuir a autoridade do conhecimento. Ao buscar outras fontes, dois pontos essenciais no processo de construção da autonomia discente são evidenciados: exercer sua criticidade ao confrontar diferentes visões sobre os mesmos assuntos e criar a sua própria, bem como o reconhecimento de si como sujeito habilitado a construir conhecimento. O posicionamento nas entrelinhas do discurso de “[...] a gente também tem que ir atrás.” (Entrevistada nº 1) é um exemplo disso.

Ao reconhecer que também faz parte do processo de ensino-aprendizagem, ser produtor de saberes admite que não se deve ficar sempre na mesma posição de somente o professor poder fazer o que quiser sem ser contestado enquanto o licenciando não possui voz e fica à mercê das decisões docentes (ainda que lhe afetem negativamente). Inúmeras ações podem ser realizadas sem constranger o professor nem silenciar os licenciandos. Nota-se, então, que essa autonomia não é algo existente somente no âmbito das ideias, mas exercitado em seu cotidiano durante o processo de formação

docente. Conforme pontuado pelas licenciandas, não só é recomendável, como também é essencial, visto que nem sempre os professores conseguirão orientar um aprendizado significativo entre os discentes.

Entretanto nem todos os licenciandos possuem a mesma clareza de objetivos a serem realizados enquanto seres ativos responsáveis por traçar seus próprios caminhos durante o período de formação docente. Um exemplo está em um dos trechos mais emblemáticos apreendido durante as entrevistas:

Bom, se no futuro eu for um professor, não farei como eles fazem, né. Eu farei diferente. Eu cumprirei com o meu papel. Eu levo só para o meu aprendizado e fico com ele pra mim, fico calado.
(Entrevistado nº 3).

Entretanto, quando questionados sobre quais estratégias metodológicas utilizariam para tal, o discurso contraditório de planejamento se repete. Ao comentar que leva tais falhas na conduta docente para seu próprio aprendizado (mas não no sentido de modificar isso), o mesmo discente explicita que a própria ideologia dominante, de disseminação tão característica do ensino tradicional, encontra-se enraizada em seu subconsciente de forma profunda – constituindo-se, assim, como *habitus* (BOURDIEU, 2010 *apud* MOURA; MACIEL, 2013). Devido à ampla “indoutrinação” (FREIRE, 1987, p. 66), aqui entendida no sentido de uma falsa neutralidade repassada aos atores do processo educacional, imagina-se que não são doutrinados continuamente por uma ideologia, quando, na realidade, estão de acordo com o que desejam as classes dominantes.

Logo, apesar de estar ciente de que tal forma de construir conhecimentos não atinge os objetivos que julga serem desejáveis, os estudantes não conseguem enxergar necessidade de modificar tais atitudes ou até mesmo de compartilhar seu suposto aprendizado (advindo de sua discordância de tais práticas docentes observadas) com os demais. Tal postura evidencia o reconhecimento crítico, por parte dos licenciandos, de que a ação docente com a qual mantêm contato é incapaz de abranger e explicar os desafios vivenciados tanto no cotidiano universitário como no escolar. Contudo é uma crítica vazia ao não potencializar uma modificação de comportamentos dos licenciandos, nem o exercício de pesquisa e reflexão sobre quais as possíveis saídas dessa inércia discente. Atuar no “piloto automático – qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais” (VASCONCELLOS, 2014, p. 20), dentre eles, provas, seminários,

atividades acadêmicas etc. – sem, de fato, refletir sobre suas metodologias, reavaliá-las e modificá-las.

Como futuros cientistas sociais, tal prática deve ser expandida ao máximo para apurar nossa percepção sobre o outro. A todo instante criam-se novas situações em que é possível refletir e usufruir dos benefícios dessa atividade intelectual bem como expandir para os locais em que atuam. Existe uma vasta gama de temáticas que podem e devem ser analisadas do ponto de vista sociológico, porém sempre atento para a autocrítica, a fim de certificar-se de que se esta agindo de acordo com o discurso emitido. Este é o desafio da reflexividade descrita por Libâneo (2012): o próprio ato de estudar, conhecer e agir é modificado quando os estudantes compreendem as possibilidades da formação. Desenvolver o senso crítico não compreende repetir significados de conceitos. Diferentemente, o senso crítico oportuniza novas experiências de vida para os sujeitos, tanto individualmente como nas suas relações sociais. Assim, o próprio processo de conhecer modifica-se quando se exercita uma educação reflexiva.

Nesse processo, inclui-se a rotina de estudos dos estudantes de Ciências Sociais, pautada em sua maioria – conforme observações cotidianas – numa desorganização quanto a conciliar vida social e vida universitária. Geralmente demonstram que não exercem uma educação reflexiva no sentido de, apesar das críticas aos métodos do ensino tradicional, ainda fazerem uso destes ao tomarem o ato de estudar para obter boas notas nas atividades avaliativas e não por acharem relevante determinado conteúdo.

Para modificar esse cenário, deve-se refletir sobre nossas ações e em como podemos melhorá-las, mas jamais se restringir a isso. Ao realizar uma autoavaliação, iniciada durante a graduação, é um dever do discente modificar sua postura como aluno, o que significa refletir sobre e para que a prática docente. Esse ato firma-se não somente no cuidado quanto à repetição de práticas antes criticadas, mas também pela substituição da figura do oprimido pelo opressor, em um esforço de criar uma nova e eficaz metodologia de ensino. O futuro docente, além de exercer a reflexão também durante a futura atuação profissional, deve analisar principalmente sua própria prática, a qual está em constante transformação, o que contribui para o processo de criação de sua autonomia.

É primordial delinear meios para se intervir no cotidiano e planejamentos a serem seguidos, e é necessário um movimento para a ação, que

parte da autocrítica diante da nossa própria prática docente. O exemplo mais próximo da licenciatura em Ciências Sociais é manter contato com referências (docentes e teóricas) sobre o que de fato se deseja construir. Entretanto não é suficiente que graduandos que participam de projetos extraclasses apenas leiam, pesquisem e reflitam sobre o que foi visto. É essencial que novas metodologias sejam adquiridas, reelaboradas e sempre otimizadas, tanto em sala de aula quanto na própria comunidade onde se vive.

Diante da necessidade de promover tal aprimoramento, surgem novos elementos importantes a serem superados no contexto da licenciatura em Ciências Sociais. No início do curso, tem-se muitos alunos empolgados. Primeiramente por tratar-se de algo novo com o qual não tiveram contato durante a educação básica. Sua curiosidade logo é podada por professores que exercem seu poder de forma autoritária e desconsideram o discente como ator e criador do próprio conhecimento. Logo, por ampliar o horizonte de construção do conhecimento, a autonomia docente deve ser compreendida como uma totalidade a qual professores e licenciandos vivem como meta desejada e partilhada por todos. Acerca desse processo de formação docente, Libâneo (2012, p. 84) pontua que:

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio-construtivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características.

É essencial que, enquanto graduandos, os estudantes estejam em constante contato com docentes que promovam uma metodologia diferenciada capaz de contrapor o que tem sido realizado em grande parte das salas de aulas. Para alcançar esse desiderato, tem-se o desafio de proporcionar, na própria licenciatura, estímulos à formação do senso crítico, ao pensar diferente e ao questionar o que está posto, pois é necessário experimentar esse modo de ser e fazer.

Estamos, pois, buscando práticas de formação que considerem, ao menos, quatro requisitos: uma cultura crítica como suportes teóricos ao trabalho docentes; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do

trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais. (LIBÂNEO, 2012, p. 87).

A cultura crítica a qual o autor se refere estaria contemplada numa ampliação do potencial crítico do próprio ensino, o que significa modificar práticas de graduandos já na sua formação, e apoiada, também, na competência científica e qualidade do ensino da educação universitária. Como o professor tem certa influência sobre seus alunos, diretamente ou não, é interessante utilizá-la como forma de libertação, incentivando esses últimos a refletirem sobre e qual a real importância de estudar aquilo que lhes é apresentado. Os discursos dos licenciandos expressam a escassez dessa abordagem durante o próprio processo de formação docente, algo que deveria ser promovido amplamente pela universidade:

Olha, é o ritmo, a explicação e a forma que o [docente 1⁴⁹] explica. Ele explica tudo nos detalhes, o [docente 2], foi o que mais que a gente vê, quem é um professor que tem dedicação sabe. E também eles, é, força a pessoa a perguntar, se tiver com dificuldade me procure, foi os mais que nós tivemos, foi mais esses dois, sabe. Os outros também são bons professores, mas não têm aquele empenho, não tiveram. (Entrevistado nº 2).

Um exemplo é a professora [docente 3]. Gente, acho que de todo o curso, ela é, além do professor [docente 1], ela é uma das pessoas que você vê que de fato ela se esforça pra tá ali na sala de aula. O engajamento que ela tem, eu quero, um dia, ter. A organização, a forma como ela [docente 3] planeja, e a variedade de coisas que ela traz pra sala de aula. (Entrevistada nº 4).

Emergem, então, dois aspectos relevantes na fala dos entrevistados: por um lado, a prática massiva voltada às metodologias tradicionais, observada nas poucas referências a uma pedagogia crítico-reflexiva (somente dois professores foram citados como praticantes de uma metodologia diferenciada e comprometida com uma aprendizagem significativa dos estudantes), por outro, o reconhecimento de que essas práticas são insuficientes para o que as Ciências Sociais propõem: um ensino que deve ser baseado em uma tomada de consciência, compreensão da sua realidade e construção de sua própria criticidade aliada à ação, ancorada no diálogo entre tais referências.

Nesse sentido, o ensino caracterizado como tecnicista seria transformado em um ensino que propicia a formação do senso crítico. Entretanto

⁴⁹ Omitimos os nomes dos professores universitários citados pelos licenciandos por suas identificações não serem relevantes para a pesquisa.

isso não é responsabilidade unicamente dos professores. A estrutura e gestão devem atuar concomitantemente para melhorar o ensino por meio de palestras, mesas redondas, projetos que facilitem a integração entre aluno-professor. E, por fim, principalmente atento a questões comunitárias, que também constituiriam a práxis, pois a universidade e os conhecimentos nela produzidos devem ser de caráter social, não isolados e de fácil acesso para que a comunidade possa usufruir de seus resultados.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar, por meio da análise das percepções, experiências e vivências dos licenciandos em Ciências Sociais, o processo de construção (ou não) da autonomia docente, bem como quais fenômenos nele interferem. Nesse contexto, insere-se a preocupação com a produção, ou não, de posturas que sugerem a acomodação durante o exercício profissional dos futuros professores da educação básica. Alguns aspectos, considerados como primordiais para a compreensão de tais condutas, são marcantes no cotidiano do curso, seja por parte dos professores universitários, seja pelos próprios estudantes.

Nesse sentido, os sujeitos entrevistados propiciaram a construção de um panorama acerca da problemática apresentada, posto que, quando verificado junto às categorias prévias, seus discursos apontaram para interpretações sobre a formação docente que estão vivenciando assim como sua relevância para a forma como enxergam o papel do professor de Ciências Sociais.

As práticas docentes no cotidiano da licenciatura em Ciências Sociais estão no sentido de uma pretensa transformação de condutas. Entretanto, segundo as análises realizadas, o caráter crítico-reflexivo do ensino-aprendizagem não é pontuado de forma evidente por parte dos licenciandos. Isso evidencia que ainda existem deficiências no que se refere às metodologias desenvolvidas no âmbito universitário. Conforme o andamento da pesquisa, a insatisfação dos estudantes com o que o curso lhes proporcionou tornou-se ainda mais evidente por meio de críticas direcionadas a professores específicos e também à generalidade do corpo docente. Ao apontarem poucas influências positivas à própria forma como pontuam o que é o papel do professor, evidenciam que este não deve ser somente um indivíduo restrito à pedagogia tradicional e expositiva, mas aquele que realmente consegue dialogar e transitar por entre os conhecimentos apreendidos e construídos e as teorias apresentadas na licenciatura.

Contudo as ideias expressas pelos licenciandos ainda são uma crítica contraditória e embrionária. Contraditória visto que a própria lógica reprodutivista ainda está presente em seus discursos, ainda que disfarçadamente; embrionária enquanto se mantém, em sua maioria, na crítica em si, sem promover uma ação diferenciada. Um exemplo está na demonstração da insatisfação dos estudantes com as práticas observadas durante esse percurso, mas esses quase sempre apontam o professor universitário como culpado, e pouco enxergam que também possuem certa responsabilidade quanto a essas insuficiências em seu processo de formação. Todavia não se deve desconsiderar que existe a possibilidade de uma construção dialógica entre os envolvidos nos limites da formação docente. Para tanto, é crucial que haja uma abordagem crítica e voltada para esses futuros professores, seus anseios e expectativas.

A conclusão que se chega neste capítulo é que há duas variáveis que devem ser constantemente verificadas e analisadas durante nossa própria prática docente. A primeira é o contexto social no qual os atores estão inseridos, a forma como ele os afeta e molda os seus comportamentos. A segunda refere-se à possibilidade do desenvolvimento de estratégias educativas capazes de promover interações entre os atores e os contextos. No âmbito universitário, tais variáveis traduzem-se nos atores envolvidos no processo de formação docente. De um lado, o docente universitário precisa atualizar-se constantemente, tanto em suas práticas como no próprio ato reflexivo sobre estas. Por outro lado, o discente precisa perceber-se como construtor de conhecimento, conscientizar-se de que o famigerado papel docente também cabe a si como futuro professor e certificar-se de que o aprendizado vivenciado na licenciatura estimula-o a ser um agente transformador de suas condutas. Em ambos os casos, mostrou-se que esses sujeitos permeiam o cotidiano do curso com uma relativa consciência sobre a formação docente, mas ainda carecem de conhecimentos (ou de disposição suficiente) acerca de metodologias apropriadas para atingirem seu potencial máximo.

Da mesma forma, conclui-se que, apesar de não ser o único fator determinante do desempenho desses licenciandos, algumas questões que competem à própria licenciatura em Ciências Sociais podem ser melhoradas. Nesse contexto, observam-se certas reivindicações discentes, como a necessidade de um corpo docente, realmente formado em Ciências Sociais, capaz de contextualizar e reinventar sua didática diante das mais diversas turmas. Também existem reivindicações de vivências

coletivas dentro do ambiente acadêmico, como eventos científicos e projetos de extensão. Vale ressaltar as restrições quanto ao atraso com o contato da realidade escolar durante os Estágios I e II, que ocorrem somente na segunda metade da licenciatura. Para além de alterações e otimizações pedagógicas no corpo docente, seriam essenciais mudanças em sua própria matriz curricular, a fim de contemplar melhor o universo de possibilidades práticas e intervencionistas e promover uma formação docente abrangente e sensível.

As Ciências Sociais possuem um amplo âmbito de atuação e manter suas dimensões somente na teoria, seja pelas exposições conceituais em sala de aula, seja pela produção de pesquisas, seria improdutivo numa licenciatura. A transição desses futuros professores de um estado de uma incerteza quanto à crítica a um ensino conservador para a desconstrução deste a partir de um ensino crítico e problematizador é possível. Basta promover as ferramentas necessárias à construção autônoma durante esse processo de construção de sua própria identidade docente.

O grande desafio é romper com as engrenagens do ensino bancário e reprodutor, mas sempre atento àqueles que são os reais protagonistas dessa relação. Protagonistas, no plural, pois não se deve perpetuar este ensino que hierarquiza saberes, mas transcendê-lo pela construção coletiva de seu propósito libertador: uma via de mão dupla, na qual, nas palavras de Cora Coralina (2007), o professor ensina o que sabe e aprende o que ensina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – ciências humanas e suas tecnologias (PCN+)*. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 8 ago. 2018.

CAETANO, A. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 66, p. 157-174, maio 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/pdf/523>. Acesso em: 20 out. 2018.

CHIZZOTI, A. *Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha (o professor). In: *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. São Paulo: Global Editora. 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADEA, M. da S. C.; LEITE, C. A. C. A afetividade contemporânea e sua relação com a individualidade e a construção do sujeito na modernidade. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 2, p. 49-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235698/28572>. Acesso em: 18 dez. 2018.

GARCIA-PARPETI, M. A sociologia da economia de Pierre Bourdieu. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 91-117, jun. 2013. Disponível em: https://revistappgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/themes/revistappga/images/pdf/ano3v03n05_completa.pdf. Acesso em: 11 maio 2019.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GATO de Schrödinger. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gato_de_Schr%C3%B6dinger&olddid=55595870. Acesso em: 04 jul. 2019

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HERNANDÉZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, J. M. B. de; MACIEL, C. F. A construção teórica de Pierre Bourdieu e Anthony Giddens: as articulações dos sujeitos e a estrutura social. *Revista Pós – Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, Brasília, v. 11, n. 1, p.

317-332, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=br/br-041&d=article8665oai>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, G. F. de; MENDES, M. L. C. Modernidade e reflexividade: considerações à luz do pensamento de Anthony Giddens. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 170, p. 4-13, jul. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/27030/14865>. Acesso em: 20 out. 2018.

PEREIRA, L. H. Qualificando o ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul. In: PLANCHEREL, A. A.; OLIVEIRA, E. A. F. (org.) *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.

RODRIGUES, A. T. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Unijuí, 2007.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. Eu odeio/adoro sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA UFPE, 2007. *Anais eletrônicos* [...] Recife: UFPE, 2007. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=504&Itemid=171. Acesso em: 20 out. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2014.

WAUTIER, A. M. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n. 9, p. 174-214, jan./jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n9/n9a07>. Acesso em: 11 ago. 2018.

PERCEPÇÕES DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA ENTRE ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Edvaldo Gonçalves do Nascimento

Luciano de Melo Sousa

Este estudo é resultado da pesquisa realizada entre estudantes do terceiro ano do ensino médio da Unidade Escolar Barão de Gurgueia, em Teresina-PI, realizada no ano de 2016, que versou sobre as percepções da disciplina de Sociologia⁵⁰ entre alunos da referida instituição de ensino. A inquietude que inspirou todo o processo de investigação surgiu com as experiências durante o estágio e as vivências na referida escola que suscitaram dúvidas sobre que compreensões os estudantes constroem sobre o significado da disciplina de Sociologia.

Por esse motivo, esta pesquisa questiona sobre algumas das razões do desinteresse por essa disciplina por parte dos estudantes (e até mesmo, quem sabe, pelos próprios professores). Mas, por outro lado, também se interroga sobre as visões positivas que a Sociologia possui entre alguns educandos. Nesse artesanato sociológico (MARTINS, 2014), esses percursos da disciplina oportunizam pontuar provocações acerca das configurações possíveis para a sociologia escolar.

Esta pesquisa partiu do pressuposto defendido pelo pesquisador Flávio Sarandy (2004), o qual esclarece que o contato dos alunos com as teorias sociológicas produz, neles, uma percepção e uma compreensão que poucas disciplinas podem desenvolver. A Sociologia, com suas teorias e métodos, é capaz de desnaturalizar a realidade social vivida pelo educando, além de despertar sua sensibilidade social e desenvolver, no estudante, um senso crítico que o torne um cidadão mais atuante.

Outro pressuposto que orientou todo o processo de investigação é uma elaboração de Marcos Lacerda (2013), que defende que os estudantes devem perceber que vivem em sociedade e, para tanto, a Sociologia pode estimular e desenvolver sua “sensibilidade social”, e que, de certo modo, o

⁵⁰ Optou-se por trabalhar com a identificação hodierna da disciplina de Sociologia no sistema educacional brasileiro, apesar de compreender que essa compreende, também, conteúdos de Antropologia e Política.

objeto de estudo dessa ciência refere-se a eles como sujeitos sociais. Assim, a Sociologia pode ser, e é, útil para suas vidas cotidianas: não como coisas a serem avaliadas e mensuradas, mas como experiências teóricas e práticas que se relacionam com suas realidades.

Esclarecimentos metodológicos

O foco do estudo orientou-se por um problema simples: quais as percepções que os estudantes do terceiro ano do ensino médio da Unidade Escolar Barão de Gurgueia têm sobre a disciplina de Sociologia? Que significados constroem sobre essa disciplina a partir das vivências sociais experimentadas numa certa escola? Como, a partir das potencialidades heurísticas próprias das Ciências Sociais, a disciplina de Sociologia constrói-se nas visões dos estudantes? Para apreender e compreender esses sentidos construídos por um grupo de alunos, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de campo com utilização de análise de conteúdo (MINAYO, 2009).

Optou-se por dialogar com os colaboradores da pesquisa por meio de uma entrevista. Esta possibilitou uma mediação concreta com os estudantes, a fim de compreender suas opiniões sobre a disciplina de Sociologia. As experiências durante o estágio favoreceram a aproximação e a construção de um clima de confiança para um diálogo espontâneo e franco.

As entrevistas foram feitas em dois momentos. Num primeiro, para uma primeira aproximação empírica da problemática. Participaram dessa entrevista 32 alunos, com idade entre 16 e 19 anos, de ambos os sexos. Como parte da técnica de análise de conteúdo, as respostas foram transcritas e lidas cuidadosamente. A partir dessa leitura, foram selecionadas as unidades discursivas e, delas, construídos os temas recorrentes. Vale ressaltar que as unidades discursivas foram definidas de modo a terem um significado completo, sendo descartadas as que não preenchiam tal pressuposto (CAMPOS, 2004).

É importante ressaltar que, no decorrer da análise dos discursos dos estudantes, surgiram algumas dúvidas que, para repensá-las, voltou-se novamente à escola e foi feita uma nova entrevista. Isso se deve ao fato de que a análise das entrevistas processou-se de forma cíclica e circular e não de forma sequencial e linear, pois, durante todo o processo de construção deste estudo, as entrevistas foram lidas várias vezes. Os discursos não falam por si: é preciso realizar continuados exames interpretativos para

superar os significados explícitos para compreender os sentidos implícitos (MINAYO, 2009).

As entrevistas foram analisadas e interpretadas segundo a técnica de análise de conteúdo conforme supracitado e, em seguida, confrontadas com a literatura específica existente para uma análise pormenorizada dos resultados encontrados. Esse processo de análise das entrevistas exigiu várias leituras e interpretações. A cada momento de avaliação das entrevistas, outras interpretações eram elaboradas. Unidades discursivas que, num exercício interpretativo anterior, não foram apropriadas no inventário compreensivo passaram a fazer parte do campo de reflexões, o que proporcionou novos vieses interpretativos.

Apesar do retorno continuado às unidades discursivas, conclui-se que o refinamento progressivo das categorias, na urdidura de significados cada vez mais sistematizados e abertos a novas interpretações, constitui um processo nunca inteiramente concluído. A cada ciclo de análise, elabora-se novas camadas de compreensão.

A Sociologia no ensino médio: uma análise dos documentos oficiais

A história do ensino da Sociologia no Brasil é bastante controversa. A Sociologia foi adicionada ao currículo obrigatório do ensino médio em 1925, porém, em 1942, foi removida, chegando a ser proibida em qualquer nível de ensino na década de 1960. Em junho de 2008, após muitos anos de exclusão curricular, a Sociologia, junto à Filosofia, voltou a ser obrigatória no ensino médio de todo o Brasil por meio do Decreto Lei nº 11.684 (CAMARGO, 2016). Porém este decreto não estipulou o número de horas/aula, o que deixou esse quesito a critério de cada estado.

Anteriormente, em 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que tem como objeto a regulação do ensino brasileiro. Em seu artigo 36, § 1º, inciso III, determina que, ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Essa determinação não deixou clara a forma como esses conhecimentos devem ser transmitidos: ora pela inserção de uma disciplina própria, ora de modo interdisciplinar pela mediação com outras áreas do saber. Isto é, essa lei não tratou da inserção da disciplina de Sociologia, mas sim da área do conhecimento que poderia vir diluída em outras disciplinas. Além disso, em nenhum momento a lei trata da obrigatoriedade da Sociologia como disciplina, mas sim como conhecimento sociológico.

A LDB deixa muitas lacunas com relação ao ensino de Sociologia. Por essa razão, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2010, que são normas obrigatórias para a educação básica e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Esse documento busca consolidar a chamada interdisciplinaridade do ensino, organizando as disciplinas por áreas do conhecimento, levando em consideração o seu objeto, embora essa interdisciplinaridade tenha se tornado mais uma orientação nunca consumada no ensino público brasileiro.

Por outro lado, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de 2000, que propõem o estudo das Ciências Sociais no ensino médio com um objetivo mais geral: introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política. Esse documento aponta metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual. Entretanto esses mesmos PCNEM têm um propósito curricular centrado em competências, que, para Marcelo Galdino (2015), compreende selecionar saberes úteis a uma realidade cotidiana concreta ao invés de problematizar esta realidade. Com a finalidade de ampliar a compreensão em relação às orientações governamentais sobre o ensino médio brasileiro, em 2002, foram lançados os PCN+, um documento sugestivo voltado aos profissionais da Educação e que apresenta ideias coerentes com seu antecessor, isto é, os PCN+ são uma continuidade dos PCN.

Por fim, temos as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Sociologia) (OCNEM), de 2006. Conforme Galdino (2015), é possível afirmar que as OCNEM constituem um documento de transição entre os PCN, que tratam a Sociologia como um saber escolar sem definição clara de uma apresentação disciplinar, e a obrigatoriedade, em 2008, do seu ensino na qualidade de disciplina definida.

Para Fabiana Lima e Felipe Silva (2012), as OCNEM, ao tratarem sobre o ensino de Sociologia, apresentam um perfil mais disciplinar e menos interdisciplinar como os PCN e PCN+. Os autores explicam ainda que essa diferença ocorre, talvez, pelo fato de as OCNEM terem, em sua formulação, a presença de sociólogos, diferentemente dos PCN (LIMA; SILVA, 2012).

No entanto, mesmo com todos esses dispositivos legais que versam sobre o ensino da Sociologia no ensino médio, nenhum deles mencionam a carga horária para a disciplina e, apesar do avanço em tornar esta obrigatória nas três séries do ensino médio das escolas públicas brasileiras, continua o

desafio de regulamentar uma carga horária mínima para ela. Com a recente Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), conhecida vulgarmente como “reforma do Ensino Médio”, essa indeterminação tornou-se mais forte.

Perfil dos professores de Sociologia na quarta GRE da rede estadual de educação do Piauí

Conforme Maria das Dôres de Sousa (2012), o ensino de Sociologia envolve não só a manipulação e o domínio da discussão sociológica contemporânea ou clássica, mas também o cuidado e o respeito pelos conhecimentos e pela vivência dos alunos. Ainda conforme a autora, mais do que ser capaz de estabelecer com os jovens os debates mais atuais e sofisticados em Sociologia, o professor deve exercitar, junto aos estudantes, certa sensibilidade sociológica para a sua realização mais próxima e para questões mais amplas da atualidade (SOUSA, 2012). Para tanto, precisa haver uma formação que habilite os professores de Sociologia para tal exercício. Durante a investigação, reconheceu-se ser importante compreender quem é esse docente de Sociologia. Nesse sentido, construiu-se um perfil geral sobre os professores que ministram aulas de Sociologia na quarta GRE (Gerência Regional de Educação), da qual faz parte a escola onde se desenvolveu essa pesquisa.

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC, 2016), o estado do Piauí conta com 769 escolas estaduais de ensino médio divididas, para melhor acompanhamento e gestão, em 21 regionais de educação. Desse total de escolas, 116 estão na capital, Teresina, que conta com um total de quatro regionais de educação: a 4ª, 19ª, 20ª e 21ª. Para esse perfil, foram analisados os dados dos professores pertencentes à quarta Gerência Regional de Educação, que conta com 36 escolas de ensino médio.

Essa GRE possui 47 professores que ministram a disciplina de Sociologia. Entre eles, a maioria possui formação em outra área, como Filosofia (19), Pedagogia (10), Magistério⁵¹ (um), História (um), Biologia (dois), Ensino Religioso (um) e Normal Superior (um), o que totaliza 35 profissionais. Com formação em Ciências Sociais ou Sociologia são apenas 12, sendo, destes, sete professores substitutos, o que resulta em cinco professores efetivos com formação específica em licenciatura plena em Ciências Sociais ou Sociologia.

⁵¹ Magistério é o antigo curso normal de formação de professores de nível médio.

Esse quadro reflete a política educacional do Estado, que não vem promovendo, com frequência, concurso para professores de Sociologia e vem fechando, também, escolas de nível fundamental e/ou médio. O fechamento de escolas criou um problema para as Regionais de Educação no sentido de realocar os profissionais de disciplinas específicas. Assim, professores formados em Pedagogia e Normal Superior, por exemplo, ficaram sem turmas em algumas escolas e, por orientação da administração estadual, assumiram as turmas de Sociologia.

Outro fato que colabora para essa polivalência do professor é que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9, 394/96), os estados ficaram incumbidos de assegurar o ensino fundamental e de oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem (art. 10 da LDB). Com isso, a Secretaria Estadual da Educação vem, gradativamente, desde 1996, transferindo a responsabilidade do ensino fundamental para as Secretarias Municipais de Educação, o que causa um reaproveitamento de professores de área específica, como Pedagogia, em disciplinas como Sociologia, Ensino Religioso e Filosofia.

E ainda, conforme dados obtidos junto à Secretaria de Educação, na quarta GRE, existem professores que completam sua carga horária semanal em outras escolas. Como é o caso, dentre outros que possuem mais de uma lotação, do professor P. C., licenciado em Sociologia, que, para completar sua carga horária de 40 horas semanais, está lotado em seis escolas diferentes. O que chama a atenção, além da carga horária, é a quantidade de turmas que um mesmo professor, especialmente, o de Sociologia, precisa para completar a carga horária exigida: em média 14 turmas para o professor 20 horas e 28 turmas para o professor 40 horas.

Tudo isso só vem contribuir de forma negativa para o desempenho do professor de Sociologia. Com uma carga horária insuficiente e uma concorrência com professores de outras disciplinas, esse profissional tem vivido uma realidade nada satisfatória, visto que, para completar sua carga horária semanal, ele é obrigado a ministrar aulas de outras disciplinas, como Artes e Ensino Religioso, ou ministrar aulas em várias escolas. Ainda há a grande quantidade de turmas necessárias para atingir a carga horária, o que implica num grande número de provas e atividades aos quais esse professor tem que se dedicar: o de 20 horas possui entre 350 e 560 alunos e o de 40 horas, entre 700 e 960 estudantes⁵².

⁵² A quantidade total de alunos que cabe ao professor de Sociologia foi obtida com base na Resolução do Conselho Estadual de Educação 035/2016, que, dentre outras determinações, estabelece que o número de alunos por turma não pode ser inferior a 25 alunos, nem superior a 40.

Por isso, para fazer com que a disciplina de Sociologia contribua para a formação da pessoa humana por meio da negação do individualismo (SARANDY, 2004), é necessário que o Estado forneça mais condições para o ensino dessa matéria, desde a realização de um concurso público com vagas suficientes para preencher a demanda, até o acesso a materiais didáticos, organização de bibliotecas, laboratórios de informática etc. Assim, pelo menos em consideração com as condições estruturais do sistema de ensino, os professores poderão mobilizar os alunos e tornar a Sociologia compreensível e desejável, pois, muitas vezes, essa disciplina parece, aos estudantes, incompreensível e dispensável (MOTTA, 2011).

Os desafios para a Sociologia: contextualização, aprendizagem significativa e formação cidadã

Nas entrevistas, identificou-se certa compreensão sobre o que é o objeto da Sociologia na escola. Parte dos entrevistados compreende que a disciplina dialoga com a sua vida cotidiana, mas, diferentemente, outra parte não identifica essa interação entre a Sociologia e suas experiências sociais. De modo semelhante, o professor Helson Flávio da Silva Sobrinho, da Universidade Federal de Alagoas, realizou uma pesquisa entre estudantes da capital alagoana sobre a importância, ou não, da disciplina. O pesquisador verificou também “sentidos de *importância e/ou insignificância* atribuídos à presença da disciplina na grade curricular” (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 38 – grifo do autor).

Neste tópico, serão tratadas essas visões antagônicas à luz do pressuposto defendido por vários estudiosos acerca da necessidade da contextualização dos conteúdos sociológicos na educação básica (MEC, 2000; VARGAS, 2010; RICARDO, 2003; COLL, 1994; SARANDY, 2004; GUIMARÃES NETO, 2012).

A partir de citações de realidades sociais concretas, uma parte dos estudantes identifica um objeto particular para a Sociologia: a realidade cotidiana.

Muitos temas: a violência contra a mulher, a corrupção, a Idade Média;

Aborda os temas sobre violência, o que acontece no nosso dia a dia⁵³.

Observou-se que certos estudantes percebem uma relação entre algumas experiências de seus cotidianos e a disciplina de Sociologia, uma

⁵³ Optou-se por não identificar os estudantes. Os trechos transcritos, separados por ponto e vírgula e em linhas distintas, referem-se a pontos de vista de estudantes diferentes.

vez que temas como o da violência contra a mulher, o da corrupção, dentre outros fazem parte de seu dia a dia, seja em casa, seja no convívio social. Na visão desses estudantes, o objeto da Sociologia na escola é a realidade cotidiana vivida ou presenciada por cada um deles. Esse objeto vem da relação entre fatos ou experiências vividas com os conteúdos estudados na disciplina de Sociologia.

Outro ponto que se destaca nos discursos anteriores é a ideia da contextualização dos conteúdos, pois, de alguma forma, os estudantes recordam-se daqueles conteúdos que, de algum modo, fazem parte de seu contexto social.

Outros estudantes, no entanto, identificam dificuldades para esse ensino contextualizado. Eles não conseguem identificar, na aula ministrada pelo professor de Sociologia, um diálogo entre essa disciplina e a realidade cotidiana:

Os professores de sociologia deveriam enfatizar mais na realidade que a gente vive hoje;

A sociologia nunca problematizou a minha vida não, o professor nunca explicou nada relacionado a minha vida.

Essa ambiguidade sobre como os estudantes percebem a organização dos conteúdos de Sociologia é recorrente: uns percebem de uma forma, outros, de modo distinto. É importante reconhecer que diferentes alunos também têm distintas apreciações sobre a mesma disciplina. Não há uniformidade entre os estudantes, tampouco na forma como eles percebem a disciplina de Sociologia e o seu professor regente.

Norbert Elias (1999) ressalta que a Sociologia auxilia a alargar a compreensão dos processos humanos e sociais. Nesse sentido, no ensino médio, a tarefa da Sociologia é propiciar aos alunos a oportunidade de observar relações sociais nos fatos que antes poderiam passar despercebidos. No entanto, na escola pesquisada, não se verifica esse exercício na sua plenitude.

De outro modo, as OCNEM (MEC, 2006) propõem um ensino de Sociologia baseado em um tripé: conceitos, temas e teorias que deverão ser tomados como mutuamente referentes pelos professores de Sociologia. Essa proposição é reiterada nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio, encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais e nos livros didáticos. Esse tripé metodológico refere-se às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou

compreensiva – teorias; uma linguística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas (MEC, 2006).

De acordo com as OCNEM (MEC, 2006), teoria e conceito são elementos do discurso científico que conseguem sintetizar as ações sociais para poder explicá-las como uma totalidade. A partir desse ponto, é preciso contextualizar as explicações abstratas para que seu sentido próprio possa ser entendido pelos alunos: não como uma palavra mágica que explica tudo, mas como um elemento do conhecimento racional que permite melhor compreender a realidade social. Este é um desafio para o ensino da Sociologia: propiciar, entre os estudantes, a reflexão sobre as realidades à luz do pensamento abstrato. Ao optar por esse recorte – conceitual-teórico –, o professor não deve conduzir o trabalho em sala de aula como se fosse a produção de um glossário técnico, em que os alunos são transformados em dicionários de Sociologia ambulantes. Diferentemente, ao optar por conceitos e teorias, o professor deve fazer o trabalho de forma contextualizada, para que sejam ampliados os horizontes de leitura sobre as realidades, e, com isso, desenvolver, no estudante, uma capacidade de abstração necessária para o desenvolvimento de sua análise da sociedade, a fim de elevar o conhecimento desse para além do senso comum ou das aparências.

*Sofri bullying, ela [Sociologia] me acolheu muito nessa situação;
É uma forma de compreender o mundo no qual várias pessoas
não veem situações diferentes.*

Essas falas demonstram que estudantes compreendem que a Sociologia pode ajudá-los a pensar melhor sua realidade. Reforça-se a ideia de desnaturalização, pois, por meio de seus conceitos e teorias, a Sociologia desconstrói a ideia de naturalidade dos fatos sociais. Por essa razão, Francisco Vargas (2010) defende que a apresentação dos conhecimentos e a leitura analítica dos alunos devem levar em consideração seu contexto de produção e os próprios sujeitos do processo de aprendizagem. Caso não ocorra, pode tanto provocar um conjunto de práticas pedagógicas formalistas, destinadas à simples transferências de informações, como levar a uma profunda resistência e aversão dos estudantes em face à diversidade, à complexidade e à dificuldade de sua apreensão (VARGAS, 2010).

Por isso é importante que educando reconheça as possibilidades de associação do conteúdo com contextos reais para que haja significado imediato daquilo que ele vê em sala de aula (“*Sofri bullying, ela [Sociologia] me acolheu muito nessa situação*”), uma vez que, os alunos, por meio de suas

vivências no cotidiano, já se apropriam e reproduzem conhecimentos de mundo. Cabe ao professor trabalhar com essa prática e buscar ampliar e discutir essa especificidade, fazendo com que os alunos pensem melhor, de modo a associar a observação do cotidiano a uma prática reflexiva e crítica dessa realidade vivida por cada um.

Nesse sentido, existem alunos que, mesmo não se identificando com a disciplina de Sociologia, conseguem associá-la ao seu cotidiano:

As violências que acontece no cotidiano sobre a mulher, sobre a homossexualidade sobre comportamento, que a gente deve se interagir. Não sou muito fã de Sociologia;

Na questão de quando trata da violência contra a mulher, ela que proporcionou abrir horizontes;

A Sociologia está em todo canto. Eu não gosto de Sociologia.

Percebe-se, nessas falas, que alguns estudantes, mesmo sem se identificarem com a disciplina, compreendem como se estrutura o pensamento sociológico. Eles já identificam que as violências sofridas por mulheres e homoafetivos não são naturais, não podem mais ser tratadas como comportamentos normais ou justificáveis. Elas são expressões de intolerância e desrespeito frente a segmentos sociais particulares. Logo, são expressões de violência social.

Dada a importância desse aspecto do ensino da Sociologia, voltou-se a campo com novos questionamentos. O primeiro foi o seguinte: o professor da disciplina de Sociologia, ao abordar o assunto, faz de forma contextualizada, ou seja, relaciona esse assunto ao cotidiano do aluno? Responderam a essa pergunta 31 alunos: 22 (71%) estudantes responderam que sim, o professor contextualiza o conteúdo de Sociologia; os outros nove (29%) responderam que não. Com isso, podemos entender que uma parte significativa dos professores dessa escola procura trabalhar de forma contextualizada os conteúdos que são ministrados na disciplina de Sociologia.

Sim. Ele aborda assuntos nos quais vivenciamos;

Sim. Ele compara os assuntos da sala de aula com os casos ocorridos no cotidiano de cada aluno;

Sim. Ele traz assuntos que estão em evidência e tenta estimular o pensamento crítico do aluno.

Por meio da contextualização, o aluno faz uma ponte entre a teoria e a prática, o que torna o ensino-aprendizado muito mais significativo.

Aprender significativamente é atribuir um significado ao conteúdo que é apresentado, isto é, construir relações substantivas entre o que se aprende e o que se conhece, articular o conteúdo com os esquemas da realidade em que se vive (COLL, 1994): *“Ele traz assuntos que estão em evidência e tenta estimular o pensamento crítico do aluno.”*

Para atribuir sentidos aos aprendizados, é necessário retirar o educando da condição de sujeito passivo e colocá-lo na condição de protagonista do seu próprio aprendizado. É necessário, por parte do professor de Sociologia, o incentivo à participação do aluno em sala de aula. Para tanto, é preciso criatividade na adoção de recursos didáticos e avaliativos que despertem interesse, motivação e autonomia dos alunos para aprender.

Nesse sentido, foi perguntado aos estudantes se o professor da disciplina de Sociologia estimula a participação do aluno em sala de aula. Do total de entrevistados, 16 (52%) responderam que não, o professor da disciplina Sociologia não estimula a participação do aluno em sala de aula; 13 (42%) estudantes responderam afirmativamente, e, dois (seis por cento) responderam que, às vezes, são estimulados a participar da aula e, outras vezes, não são.

Esses dados são preocupantes, pois sinalizam para uma indefinição quanto ao desenvolvimento de uma competência argumentativa⁵⁴ (COLL, 1994) por parte desses jovens, seja de forma oral, seja escrita. Para Flavio Sarandy (2004), concordar ou discordar das visões apresentadas nas aulas de Sociologia não implica numa mudança qualitativa de pensamento e linguagem, tanto quanto aprender conceitos não promove, por si, o desenvolvimento de competências. É preciso que o professor de Sociologia não se contente com certas expressões de ideias em sala de aula e busque desenvolver uma nova atitude ou postura cognitiva nos alunos (SARANDY, 2004).

O modelo de aprendizagem que embasa as necessidades de nosso tempo não é mais o modelo tradicional, que acredita que o aluno deve receber informação prontas e ter, como única tarefa, repeti-las na íntegra (MOREIRA, 2008). A promoção da aprendizagem significativa busca considerar o aluno como sujeito de conhecimentos. Para Marco Antônio Moreira, a verdadeira aprendizagem dá-se quando o aluno reconstrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade. Por isso que não há mais espaço para a repetição

⁵⁴ Capacidade de desenvolver, no aluno, uma visão crítica do tema, ou seja, ver o assunto como algo polêmico, que gera diferentes versões sobre a verdade dos fatos (COLL, 1994).

automática, para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa (MOREIRA, 1999).

Por isso, para que os estudantes possam desenvolver trajetórias de uma cidadania consciente por meio da Sociologia, o professor precisa possibilitar que eles desvelem as diferenças que formatam a sociedade desigual de hoje, insiram-se e atuem de forma crítica e responsável na esfera política e possam compreender os processos que constituem seu viver cotidiano, sua realidade (GUIMARÃES NETO, 2012).

Ao analisar falas de outros estudantes, verifica-se que, da forma como é ministrada, a Sociologia não consegue oferecer, aos alunos, ferramentas conceituais e teóricas satisfatórias para olhar seu cotidiano com estranheza, de forma desnaturalizada⁵⁵, que rompa com a barreira do senso comum. Segundo alguns estudantes, ainda falta o professor tornar a disciplina mais reflexiva para que possa despertar o interesse dos jovens pelos assuntos abordados nas aulas.

*Ele fala sobre o clero e não tem nada a ver com nossa realidade;
Sociologia deveria informar mais a gente na área da política. Os
professores de Sociologia deveriam enfatizar mais na realidade
que a gente vive hoje.*

Os conceitos não podem ser tratados como abstrações absolutas autoexplicativas: precisam contribuir com exercícios de análise da realidade. Conforme Vargas (2010), o ensino de Sociologia não pode ser marcado por uma fragmentação disciplinar, isto é, seus conceitos, temas e teorias devem ter ligação entre si e também com o cotidiano do educando de forma a potencializar a construção de outros significados sobre a realidade.

Para o autor, a fragmentação disciplinar acarreta um isolamento e a consequente ausência ou dificuldade de uma interdisciplinaridade, o que dá ênfase a um individualismo disciplinar e dificulta a integração de conhecimentos entre as diferentes áreas (VARGAS, 2010). Assim, torna difícil a compreensão da realidade em que vive o educando:

*Ele trouxe argumentos como surgiu o comércio, a divisão das
classes, a pirâmide etária das classes sociais, as divisões do trabalho;*

⁵⁵ “Chamamos de desnaturalização a prática de olhar os fenômenos sociais justamente como sendo ‘sociais’, ou seja, fruto de relações sociais que se desenvolvem ao longo da história. Em outros termos, destacar que esses fenômenos não são naturais (fruto das determinações da natureza), mas resultado de interesses, conflitos e cooperações sociais e, portanto, possíveis de serem modificados” (BODART, 2016, p. 4).

Ele se foca mais no que está em alta na sociedade, tipo, a política, a desigualdade social, o racismo.

Para alguns estudantes, percebe-se que o foco do professor está na exposição dos conceitos. No mesmo sentido, quando o estudante reconhece que o professor “[...] *se foca mais no que está em alta na sociedade*”, parece que as questões sociais mais discutidas pela imprensa ou pela sociedade são o que definem o planejamento de seus conteúdos. Negligenciam-se, em ambas as situações, os interesses e os questionamentos dos estudantes. Desse modo, descuida-se de um dos fundamentais objetivos da disciplina: contribuir com o senso crítico do educando. Esse desenvolvimento da criticidade passa, necessariamente, por uma aula não só contextualizada, mas também com conceitos e teorias que possuam articulação entre si, ou seja, que sirvam para a interpretação dos fatos narrados e que estimulem os estudantes a exercitarem a arte de interpretar as realidades.

Para Vargas (2010), é fundamental, ao abordar um assunto, o professor de Sociologia fazer de forma que estimule uma análise sociológica dos fenômenos sociais. Ele deve orientar os alunos na compreensão de que os conteúdos discutidos em sala de aula são fatos histórico-sociais que podem ser associados e comparados ao cotidiano do educando. No entanto uma parte dos estudantes não identifica esse percurso cognitivo em sala de aula:

Não me ajudou em nada, ele não discute nada com a gente;

Eu não percebo ela [Sociologia] na minha vida. Eu não gosto dessa matéria.

Por essas falas, que representam o pensamento de uma parcela dos estudantes, percebe-se que o foco do professor está simplesmente na apresentação de conteúdos sem discuti-los, sem incentivar a participação dos alunos. Desse modo, um deles afirma: “*Eu não percebo ela na minha vida.*”. Ainda se verifica uma prática pedagógica formalista preocupada em transmitir conhecimentos e que acarreta um distanciamento, um despreço por parte do aluno para com a disciplina.

Para tentar superar essa metodologia formalista, Francisco Vargas (2010) defende uma prática pedagógica, para o ensino de Sociologia no ensino médio, do tipo participativa⁵⁶, alicerçada em temas e problemas concretos do cotidiano dos alunos, conforme identificadas nas falas seguintes:

Situações como jovem hoje em dia da minha idade tendo filho;

⁵⁶ Vale salientar que Vargas (2010) discute dois tipos de práticas no ensino da Sociologia: uma pedagógica do tipo participativa e outra do tipo tradicional.

Nas minhas relações com as amigas, profissionais que trabalham junto comigo [ela é estudante e menor aprendiz].

Para o desenvolvimento dessa metodologia, é necessário um profissional com uma formação específica, capaz de sugerir materiais, referências e interpretações fundamentadas no arsenal teórico-metodológico das Ciências Sociais, a fim de superar uma interpretação puramente subjetiva e vaga dos fenômenos discutidos (VARGAS, 2010). Salienta-se que, com essa prática⁵⁷, o professor de Sociologia tem o desafio de construir, junto aos alunos, uma interpretação que não seja apenas opinião, mas um ponto de vista fundamentado, ancorado em ferramentas teórico-metodológicas das Ciências Sociais.

Quando se toma como referência as OCNEM (MEC, 2006), percebe-se, de forma explícita, uma orientação para uma prática pedagógica do tipo participativa, alicerçada em temas e problemas concretos do cotidiano dos alunos. Embora o que predomina em algumas escolas é uma prática do tipo tradicional de caráter acadêmico, que se baseia na sistematização teórica e histórica (VARGAS, 2010). Pelo contrário, o papel da Sociologia é despertar, no estudante, um estranhamento frente às relações sociais de modo a desenvolver, nos educandos, uma nova postura cognitiva (SARANDY, 2004) que mostre, por meio de seus conteúdos e/ou teorias, uma realidade diferente daquelas desenhadas pelo senso comum.

Para isso, o ensino de Sociologia deve partir da realidade concreta – *“Situações como jovem hoje em dia da minha idade tendo filho.”* – para oportunizar aos alunos a análise de sua vida cotidiana. Dessa forma, o professor de Sociologia oportuniza ao educando que manifeste sua visão da realidade, que a problematize e busque construir outras explicações com rigor analítico-conceitual. Isto é, o professor de Sociologia deve partir do primeiro nível de concretude – o senso comum – para, depois, voltar ao concreto pensado, compreendido em meio a múltiplas determinações (PEREIRA, 2007).

A capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade constitui a principal finalidade da Sociologia na formação dos alunos. Este modo de pensar de forma sistemática e crítica que a disciplina propicia, segundo as OCNEM (MEC, 2006) e os estudos de Silva (2007), Santos (2002), Sarandy (2004), Pereira (2007), é que permitiria ao aluno perceber-se como sujeito capaz de desenvolver uma prática transformadora em direção à democracia, ou seja, exercer a sua cidadania.

⁵⁷ Sarandy (2004) também propõe dois tipos de prática pedagógica, o ensino academicista e o ensino militante. O ensino academicista aproxima-se conceitualmente desse segundo tipo de prática pedagógica proposta por Francisco Vargas, o tipo tradicional. O ensino militante, proposto por Sarandy, pode ser considerado um terceiro tipo de prática pedagógica por não se confundir com o tipo proposto por Vargas, o tipo participativo.

Conhecimento, conhecimento dos meus direitos, dos meus princípios;

Em sociedade, na maneira de convivência com outras pessoas;

Pensar que todos são iguais;

Saber lidar com os vários tipos de pessoas, seu posicionamento na sociedade, ter ética.

Nas falas dos alunos, dois aspectos são destacados: o entendimento da sociedade e a ação sobre ela. O que podemos inferir é que, para esses estudantes, existe uma relação direta entre o ensino de Sociologia e a construção da cidadania. Logo, identifica-se que certos alunos têm uma noção do que é cidadania e também que a Sociologia é capaz, por meio dos seus conceitos, ajudá-los a se construírem como cidadãos.

Por isso a principal finalidade atribuída ao ensino da Sociologia situa-se sob o prisma da construção da cidadania (FERREIRA, 2012). Isso é constatado nos documentos oficiais (LDB, PCNEM e OCNEM). Com isso, baseado nestes documentos e também nos estudos da pesquisadora Fabiana Ferreira (2012), identificam-se três concepções de cidadania: cidadania como exercício de direitos e deveres, caracterizada como visão tradicional; cidadania relacionada à participação política; e, por fim, cidadania relacionada à construção de identidades.

Para Ferreira (2012), esses três significados de cidadania parecem ser predominantes nos documentos oficiais relativos ao ensino da Sociologia. Para ela, de um lado, há a cidadania universal, fundada em princípios igualitários, caracterizada pelo usufruto de direitos e cumprimento de deveres; de outro, a visão de cidadania como desenvolvimento de consciência crítica para inserção na sociedade; e, mais recentemente, tem-se a cidadania relacionada aos direitos particulares, referentes ao atendimento das demandas culturais e identitárias (FERREIRA, 2012).

Já Átila Motta (2011) defende que educar para a cidadania implica conhecer mudanças no conceito ocorridas ao longo do tempo para que o professor possa contribuir, de maneira reflexiva, com as descobertas de seus alunos e suscitar-lhes práticas de pensamento autônomo e crítico.

Nas entrevistas, foram identificadas duas concepções predominantes: cidadania relacionada aos direitos e aos deveres, e cidadania como construção individual e social. Conforme um dos alunos, a Sociologia contribui com o “[...] *conhecimento dos meus direitos, dos meus princípios*”. Essa é uma visão

sobre cidadania. Quando caracterizada pela noção de direitos e princípios, percebe-se que a Sociologia tem uma função informativa, pois permite aos alunos ter conhecimento de seus deveres bem como dos direitos que, em tese, são possuidores.

Outra concepção de cidadania identificada entre os estudantes entrevistados refere-se à discussão e à compreensão das relações entre os indivíduos, sobre ética, moral e reconhecimento de si mesmo: “*Saber lidar com os vários tipos de pessoas, seu posicionamento na sociedade, ter ética*”. Embora não conhecedores dos documentos oficiais, a finalidade do ensino de Sociologia salientada pelos entrevistados pode ser considerada como uma reprodução desses documentos, pois, de uma forma geral, predominam concepções de cidadania relacionadas à perspectiva tradicional (direitos, deveres e princípios).

Considerações finais

Nas entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, foi possível identificar certa compreensão sobre o que seja o objeto da Sociologia na escola. Uma parte dos estudantes compreende que a disciplina dialoga com sua vida cotidiana, mas, diferentemente, outra parte não identifica essa interação entre a Sociologia e suas experiências sociais. Observou-se, também, que a contextualização tem muito a ver com a motivação do aluno, por dar sentido àquilo que ele aprende, fazendo com que ele relacione o que está sendo ensinado com sua experiência vivida no dia a dia (bem como a sua ausência provoca um distanciamento frente à disciplina).

Constatou-se também que, segundo alguns estudantes, ainda falta o professor tornar a disciplina mais reflexiva para que possa despertar o interesse dos jovens pelos assuntos abordados nas aulas. Segundo eles, o foco do professor está simplesmente na apresentação de conteúdos sem discuti-los e, tampouco, fomentar a autonomia intelectual dos estudantes. Já outros identificaram diálogos entre suas inquietações e as provocações sociológicas.

Essas dualidades não são compreendidas como uma incoerência da sociologia escolar. Pelo contrário, elas sinalizam desafios frente à consolidação dessa disciplina. Uma disciplina nova e fundamentalmente provocativa, pois reinterpreta processos e relações sociais por meio de exercícios de desconstrução das visões aparentes sobre os fenômenos sociais. Num sistema educacional afeito à reprodução de modelos prontos, a Sociologia ainda navegará em meio a muitas incertezas, contradições e desafios. Assumir uma identidade questionadora provavelmente marcará definitivamente os percursos dessa disciplina no sistema escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BODART, C. das N. *Que Sociologia queremos no Ensino Médio?* 2016. Disponível em: <http://cafecomsociologia.com/2016/12/que-sociologia-queremos-no-ensino-medio.html>. Acesso em: 18 maio 2017.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. *Lei 13415/17*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>. Acesso em: mar. 2017.
- CAMARGO, O. Sociologia o que é: Sociologia no Brasil. *Brasil Escola*, Brasil, v. 1, n. 3, p. 35-37, maio/ago. 2016.
- CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004.
- CEE/PI. *Resolução CEE 035/2016*, dentre outras normas, estabelece que o número de alunos por turma. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br> Acesso em: abr. 2017.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- ELIAS, N. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. v. 1 (Uma História dos Costumes), v. 2 (Formação do Estado e Civilização).
- FERREIRA, F. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 18, p. 1-39, maio-ago. 2012.
- GALDINO, M. S. *O ensino de Sociologia nas escolas: entre o prescrito e o feito*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

GUIMARÃES NETO, E. *Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

LACERDA, M. O sujeito de uma escrita sem sujeito: variações sobre a relação entre literatura e sociedade. *Revista Café com Sociologia*, v. 2, n. 2, p. 114-127, 2013.

LIMA, F. C. F.; SILVA, F. E. O ensino de sociologia no ensino médio: ideologia e prática. In: IV EPEPE (Encontro de Pesquisa em Educação de Pernambuco) *Anais [...]*. out. 2012.

MARTINS, J. de S. *Uma Sociologia da vida cotidiana: ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre*. São Paulo: Contexto, 2014.

MEC. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.

MEC. *PCN+, orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ciências Humanas e suas Tecnologias). Brasília: Ministério da Educação, 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora UNB, 1999.

MOREIRA, L. A. L. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 31-51, 2008.

MOTTA, Á. R. R. *Que sociologia é essa?* Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2011.

PEREIRA, L. H. Qualificando o ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul. In: PLANCHEREL, A. A. (org.). *Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.

RICARDO, E. C. Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física.*, v. 4, n. 1, p. 25-33, 2003.

SANTOS, M. B. dos. *A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. In: CARVALHO, L. M. G. X. de (org.). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SEDUC. *Relatório sobre educação Piauí 2016*. Teresina: mimeo, 2016.

SILVA SOBRINHO, H. F. da. Eu odeio/adoro Sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino. In: PLANCHEREL, A. A. (org.). *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SOUSA, M. das D. de. *Identidade e docência: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos – PI*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

VARGAS, F. E. B. O ensino da Sociologia: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. In: SCHWARZ, V. L. dos S. (org.). *Educação básica: Um debate teórico sobre o ensino da sociologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 11-28.

ENSINO DA SOCIOLOGIA EM ESCOLAS PARTICULARES DE TERESINA

Luciano de Melo Sousa

Malonne Guibson de Sousa Cavalcante

Marcio Danilo Martins Barbosa

Maria Júlia Ferreira Freitas

Maria Magnólia Viana de Carvalho

A pesquisa *Representações sociais sobre educação, aprendizagem e cidadania entre estudantes, coordenadores pedagógicos e professores de sociologia de escolas particulares*⁵⁸ foi um grande desafio para sua equipe de investigadores. Primeiro, aproximar-se desse universo social próprio que são as escolas particulares. Muitas idas e vindas, entre agendamentos, para apresentar o projeto às pessoas responsáveis, prazos para avaliação dos projetos e muitas recusas para o desenvolvimento da investigação. Das quatro escolas consultadas, somente uma consentiu com a realização da pesquisa.

O segundo desafio foi lidar com o desânimo decorrente de tantas recusas. Certamente que esse fato revelou um aspecto fundamental: as escolas particulares constituem-se em organizações sociais singulares que, por diversas razões, protegem-se de possíveis interferências externas. Ao se depararem com situações estranhas às suas rotinas – a realização de uma pesquisa acadêmica promovida por agentes externos –, preferem preservar a segurança de sua organização (MOTTA, 1986).

Pelas razões expostas, optou-se por redimensionar a pesquisa exploratória a um único estudo de caso (MINAYO, 2011) para construir uma visão geral sobre a problemática em apreço: como vem constituindo-se o ensino da Sociologia a partir de vivências concretas (práticas e discursos) que as orientam em escolas particulares de Teresina? Como a pesquisa resumiu-se a uma escola, optou-se pela metodologia de estudo de caso na qual foi possível extrair os elementos propostos inicialmente. Seu objetivo geral foi: estudar as representações sociais que definem parâmetros sobre o que é educação, aprendizagem e cidadania entre estudantes, coordenadores

⁵⁸ Pesquisa aprovada pelo comitê de ética da pesquisa (Uespi), pelo Parecer nº 1.750.948, de setembro de 2016, e participante do Pibic.

pedagógicos e professores de Sociologia de escolas particulares de Teresina. Assim, prosseguiu-se nessa mesma linha, mas pelo estudo específico daquela escola privada que assentiu com a investigação.

Inicialmente, estava previsto entrevistar alguns estudantes e o coordenador pedagógico do ensino médio. Contudo, diante do tempo exíguo para a realização das entrevistas e a sua ulterior análise, optou-se por trabalhar exclusivamente com a observação das aulas do professor de Sociologia e, ao final, realizar uma entrevista (HAGUETTE, 2010), na qual se complementaram as informações colhidas a fim de compreender, de modo mais verticalizado, como o regente da disciplina compreende as palavras-chave da pesquisa (educação, aprendizagem, cidadania e sociologia escolar) a partir de suas vivências em sala de aula.

O professor participante da investigação é um educador jovem, com apenas três anos e meio de ofício. Em suas aulas, sua pequena jornada como professor é percebida na animação que procura levar para a sala de aula, numa linguagem de fácil compreensão pelos estudantes (por vezes, emprega gírias próprias da juventude), pela alusão a diversas redes sociais e conteúdos extraídos de filmes e documentários (muitos deles disponíveis na internet)⁵⁹. Por outro lado, demonstra uma adaptação geral ao modelo de ensino brasileiro: fluente nas exposições dos conteúdos, faz relações com as ideias expostas no livro didático, demonstra utilizar a plataforma virtual da escola que disponibiliza textos complementares e exercícios para os estudantes, orienta aula de revisão na semana que antecede avaliação bimestral etc.

Como em muitas escolas brasileiras, acumula a regência das disciplinas Filosofia e Sociologia. A escola pesquisada disponibiliza somente um horário semanal para as duas matérias. Desse modo, o professor optou por uma periodicidade quinzenal para cada uma. Sua formação superior é em Filosofia. Por outro lado, graças a essa reduzida carga horária semanal (fato não exclusivo dessa escola), o professor participante da pesquisa ministra aulas em quatro escolas distintas. O fato de professores com outras formações ministrarem a disciplina de Sociologia, a pequena disponibilidade de carga horária e o grande número de escolas em que trabalha para garantir

⁵⁹ Assim se caracteriza o professor: “Eu sou bem dinâmico. Como eu sou relativamente novo, tenho 31 anos, então eu entendo mais ou menos a cabeça do adolescente. Então eu gosto muito de pegar filmes, séries, coisas da cultura pop e relacionar os teóricos, porque isso traz um pertencimento ao aluno de que aquilo que ele estuda não é só pra nota no final do ano, ou pra um exame, mas que aquilo realmente está inserido no cotidiano deles e eles, até aquele momento, não sabiam fazer essa relação”.

uma renda digna não são objeto de apreciação desse trabalho graças ao fato de já haver uma diversificada bibliografia na área (ALMEIDA, 2013; GALDINO, 2015; MENEZES, 2015; PEREIRA, 2013; SANTOS, 2014; SOUSA NETO, 2014). No entanto não se pode furtar de destacar que, em todas essas pesquisas, conclui-se que as condições de trabalho do professor de Sociologia para desenvolver o ensino⁶⁰ e, ao mesmo tempo, garantir a sua sobrevivência são bastante precárias.

Ainda a título de apresentação da visão geral desta pesquisa, optou-se por desenvolver as observações numa turma de segundo ano do ensino médio. Por quê? Primeiramente, não seriam alunos alheios à disciplina (já cursaram-na no primeiro ano). Uma segunda razão, o fato de não estarem sob a forte pressão da proximidade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Isso não implica afirmar (como é avaliado no interior deste texto) que a disciplina Sociologia não seja orientada na sua condução por certas diretrizes pontuadas por tal sistema de avaliação.

Dado o seu caráter restrito (estudo de caso em uma única escola), o texto presente neste capítulo comporta-se como uma cartografia geral que indica percursos de desenvolvimento da sociologia escolar em escolas privadas de Teresina. Como cartografia de aproximação da realidade, necessariamente, pode orientar estudos subsequentes para confirmar certas indicações expostas e reformular outras.

Como pontos dessa cartografia, tratou-se dos seguintes elementos: uma visão geral da disciplina de Sociologia; a lógica expositiva; pedagogia pragmática; e a cidadania possível. Esses aspectos analíticos sistematizam as leituras feitas sobre educação, aprendizagem, cidadania e ensino da Sociologia (temáticas norteadoras da pesquisa).

Por fim, é importante destacar que o trabalho analítico desta pesquisa destaca os antagonismos escolares e as perspectivas tomadas por todos aqueles que fazem a sociologia escolar. A disciplina não acontece alheia às condições dadas pelo sistema escolar, tampouco aos sujeitos que a constituem como tal (professor, estudantes, coordenação, diretoria e famílias). São em contextos sociais determinados que se desenvolve a identidade dessa

⁶⁰ Comenta o professor regente: “nenhuma das duas disciplinas merece apenas um horário [...] Então fica muito difícil trabalhar dois conteúdos tão expansivos, quanto a Filosofia e a Sociologia. Então o que eu faço é sempre alternar as aulas: eu dou uma aula de cada disciplina e vou alternando. O problema disso é porque, além de ter um distanciamento da conexão das ideias (você passa duas semanas sem falar naquele assunto), o aluno pode muito bem faltar justamente nas aulas intercaladas. Ele pode faltar sequencialmente. Ou então ele poderia faltar, por exemplo: em Sociologia ele falta numa semana, na outra ele vem e na outra aula novamente ele falta. Então aí ele já perde duas aulas de Sociologia”.

disciplina escolar: nos quais há limitações e incompreensões, mas também são encontrados comprometimentos e trabalhos árduos.

A disciplina de Sociologia – uma visão geral

Inicia-se por uma caracterização geral sobre como se realiza a disciplina Sociologia no cotidiano escolar. Ela, como as demais, não se desenvolve num campo neutro, acima de conflitos e visões distintas acerca de concepções sobre a disciplina, seus conteúdos, metodologias de abordagem e sistemáticas de avaliação. Sobre esse ponto, o professor faz a seguinte consideração:

Olha, a Sociologia nas escolas, é uma matéria subaproveitada. Por quê? Porque a comunidade escolar coloca a disciplina de Sociologia, mas não entende o seu papel para o ensino de forma específica. Tem uma ideia geral e genérica do que é a Sociologia. Então a Sociologia está presente na grade curricular, mas ela não se faz presente na realidade das escolas.

Ele pontua a incompreensão de gestões escolares em suas experiências anteriores como professor da disciplina sobre o que pode ser de fato a Sociologia, qual a sua especificidade tanto no que diz respeito ao seu objeto, quanto à sua diversidade metodológica e aos seus propósitos como saber (conforme os distintos paradigmas e teóricos). Compreende-se como disciplina que faz parte da grade curricular, objeto de livros didáticos, pré-requisito para exames de avaliação dos estudantes⁶¹, matéria que pode contribuir com uma determinada formação de cidadão⁶² e de um futuro profissional promissor⁶³ etc.

No entanto, a Sociologia, como parte de uma cultura científica ocidental, propõe uma abstração analítica acerca dos paradigmas sociais por meio de seu exame científico. E na escola, a Sociologia não pode se furtar desse papel crítico sobre a realidade. Pelo exame da realidade social, potencializar posturas novas que inspirem a emancipação humana de todas as formas de opressão social. Conforme a provocação de Flávio Sarandy (2012, p. 28), “se a educação pode ser, também, um processo emancipador é porque permite a ação deliberada a partir da capacidade de produzir sentidos,

⁶¹ Assim se posiciona o professor: “basicamente, o ensino médio, ele só tá servindo pra um trampolim para o ensino superior [...] Até mesmo por que todo conteúdo ministrado é voltado para o Enem e sabemos que o Enem está sendo aplicado de uma maneira interpretativa, inclusive a Sociologia.”

⁶² Em posição antagônica, o professor se expressa: “agora eu não sei se o ensino de Sociologia aplicado ultimamente em Teresina está cumprindo esse papel de uma formação cidadã. Mas Sociologia, ela realmente tem esse papel.”

⁶³ Outra ponderação do professor: “enfim, a gente não pode excluir isso daí. Até porque a escola hoje é uma empresa, e ela deseja resultados. Então a gente tem que fornecer esses resultados.”

compreensão e explicações sobre a realidade humana e social”. Para além do ensino reprodutor da ordem social, são propostos outros caminhos para a compreensão da realidade. As ciências devem contribuir com a reflexão dissonante sobre os fenômenos sociais. Esta é a razão de ser do pensamento científico: fomentar visões totalizantes e superadoras do senso comum.

Nesse particular, o conhecimento das Ciências Sociais, pela “(re) criação de novos sentidos para a realidade social, torna-se um instrumento do processo emancipatório” (SARANDY, 2012, p. 29). Os professores de sociologia escolar podem contribuir com esse exercício emancipatório frente às opressões e às alienações sociais. Esse caráter do pensar sociológico não pode ser confundido com “doutrinação ideológica” como certos sujeitos e segmentos sociais alegam. Desenvolver um senso analítico sobre a realidade é próprio do pensar científico.

Por outro lado, pensar sociologicamente significa exercitar e desenvolver as potencialidades humanas. Práticas de raciocínio livre, exercícios reflexivos em que se busca interpretar experiências sociais, praticar a arte do diálogo por meio da partilha de vivências, expectativas, questionamentos e pensamentos... tudo é meio para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Voltar-se para a exploração do humano é papel fundamental das ciências e, particularmente, das Ciências Sociais. Experimentar exercícios de descoberta e esclarecimento faz parte da trajetória humana de se constituir como criatura racional, ética, espiritual e social.

A lógica expositiva

Assim como previsto pelos PCN+ (MEC, 2002), o ensino da Sociologia fundamenta-se na compreensão conceitual dos fenômenos:

[...] cada disciplina apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas (MEC, 2002, p. 13 e 14).

Os conceitos são a base da formulação própria de pensamento de cada disciplina. São ferramentas necessárias de aproximação abstrata das realidades que se buscam explicar. Sem eles, não se supera a visão parcial do senso comum, tampouco transpõe os eclipses dos preconceitos sociais.

Nesse sentido, pode-se observar que é uma constante metodológica das aulas a explicitação dos conceitos sociológicos. Na transcrição a seguir, observa-se uma exposição do professor acerca de um aspecto da categoria trabalho:

O homem quando ele domina a natureza através do trabalho, a produção de instrumentos, ele está de alguma maneira não só dominando a natureza como a sua própria animalidade, sua própria natureza.

Essa é uma prática recorrente no cotidiano escolar, o que, segundo alguns pesquisadores, pode incorrer num efeito disciplinador. Mais do que um meio para propor o exercício do pensar, a exposição conceitual pode resumir-se à memorização do significado conceitual. “O sistema bancário, que implica a memorização de informações (numa poupança patentemente capitalista), esvazia o ensino de toda a promessa e oportunidade” (CAR-NIEL; RUGGI, 2012, p. 126). A tradição escolar, numa sociedade voltada para a formação de profissionais, concorre para o acúmulo de saberes, uma espécie de empilhamento de coisas abstratas, valores de uso a serem oportunamente apreciados em futuros processos seletivos, nos exercícios profissionais ou simplesmente no acúmulo de bens simbólicos como uma aristocracia de opulências.

Diferentemente, “o conceito é construído pelo intelecto com base na análise que realizamos da realidade. Sua finalidade maior é, digamos, servir de ‘ferramenta’ intelectual que possa ser reutilizada para que novas análises sejam processadas” (MEC, 2002, p. 24). Geralmente, na maratona de aulas e na exposição continuada sobre conteúdos a serem acumulados para que os estudantes sejam avaliados pelo Enem, porta de entrada para os cursos superiores desejados e o mercado de trabalho⁶⁴, e por outros vestibulares, o exercício intelectual livre e inspirador de novas análises sobre a realidade fica embotado. O importante é memorizar chaves conceituais, assim como as fórmulas matemáticas, ou saber diferenciar sujeito do predicado. A memorização não potencializa um exercício aberto para as ações de pensar o mundo⁶⁵.

⁶⁴ Luciano Accioly Lemos Moreira (2008), ao analisar o documento dos PCN, associa educação à empregabilidade: “conforme tais documentos, o que está no momento travando a expansão da economia brasileira em direção à sua auto-suficiência, se explica pela falta de uma cultura voltada para a formação de competências e habilidades, indispensáveis a um desenvolvimento auto-sustentável na direção de uma maior competitividade mundial [...] uma melhor qualificação dos educandos para o mercado de trabalho, que pode ser resumido na formação para a garantia da empregabilidade” (MOREIRA, 2008, p. 34).

⁶⁵ Mesmo ao criticar a aula expositiva e transmissora de conceitos, os PCN+ não conseguem problematizar o processo de produção dessa lógica reguladora sobre os saberes no sistema escolar: “quando nos referimos à necessidade de que as aulas ditas ‘discursivas’ ou ‘expositivas’ deixem de assumir o papel central que ainda ocupam nas atuais práticas docentes. A manutenção dessas práticas deve ser em caráter de coadjuvante em relação a outras práticas, nas quais a atuação do docente se dê em função da mediação dos processos de construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos. Essa transformação de práticas docentes implicará a construção de um novo papel para o educador, já que ele não mais atuará como mero retransmissor de conhecimentos ditados pela tradição escolar” (MEC, 2002, p. 33).

No mesmo sentido, as aulas expositivas também fazem referências a teóricos das Ciências Sociais:

Karl Marx, que não fala aqui no livro, ele diz que o homem constrói sua própria natureza quando ele domina a natureza, no caso a natureza externa: dominando a natureza externa domina a própria natureza. (Professor).

Os conceitos e teóricos são apresentados, ou melhor, informados. No entanto aquilo que é próprio das Ciências Sociais não é praticado em sala de aula: a análise crítica das relações sociais. Há uma exposição diversificada de conteúdos, acompanhada por referências aos seus correspondentes teóricos. Mas, sem elaborações analíticas verticalizadas e complexas à luz desses conceitos, e, com o estímulo à participação construtiva dos educandos nas discussões, essas ausências levam a compreender esse formato de educação de modo similar à interpretação de Marcelo Galdino sobre a pedagogia das competências:

Entenda-se a pedagogia das competências como uma concepção, acerca dos saberes escolares, que dá legitimidade a esses saberes pela sua aplicação prática e também por capacidade em aprimorar habilidades individuais que tenham aplicação no cotidiano e no mundo do trabalho. Os saberes enciclopédicos, (sic) são combatidos e de nada servem nessa concepção. Os saberes conceituais devem estar relacionados com habilidades e a elas servirem. Quanto mais uma habilidade é desenvolvida, mais ela torna-se uma competência. (GALDINO, 2015, p. 68).

Não se trata de potencializar o pensamento humano livre, crítico e prometeico de novos sentidos para um mundo. Mas, diferentemente, um pensamento disciplinado, adequado às exigências diversificadas do mercado: habilidades. Habilidades para solucionar problemas práticos do desenvolvimento do trabalho. Habilidades para dirimir os conflitos relacionais no ambiente laboral. Habilidades para dinamizar o processo organizacional e dar cabo a impedimentos do desenvolvimento do trabalho. Habilidades para aperfeiçoar as próprias atividades produtivas. Enfim, esse conjunto de habilidades reiteradas no cotidiano escolar forma competências de criar, solucionar, relacionar, construir um projeto de vida. Os saberes escolares contribuem para uma preparação eficiente do futuro cidadão e trabalhador: um ser capaz de aprimorar o funcionamento do sistema social.

O professor comenta:

Eu sempre digo que a escola, ela não educa, ela deseduca na medida em que ela não está preparando o indivíduo pra ser autônomo [...] Na verdade o ensino, a formação escolar é pautada em vários teóricos mas, na prática, é apenas um estímulo à memorização. Existe pouco incentivo à discussão, à reflexão.⁶⁶

Cabe às disciplinas escolares esse exercício contínuo, reiterador e mecânico de produzir competências. Os saberes existem para cumprir esse papel disciplinador de geração de competências específicas adequadas ao mundo globalizado. Não interessa um saber diletante enciclopédico ou um saber ético e humanista. O saber precisa ter uma utilidade. Deve haver um pragmatismo pedagógico que oriente todos a transformar os saberes em soluções para a vida hodierna. Todos podem contribuir com o aperfeiçoamento desse sistema social pautado em conceitos de sucesso, relações sociais equilibradas, e orientado pela proatividade.

De modo complementar, Adréa Osório e Flávio Sarandy (2012) pontuam que as “situações escolares” postas – baixos salários, cargas horárias excessivas, inúmeras cobranças etc. – dificultam exercícios de criatividade e reflexão livres por parte dos professores: “é razoável supor que a prática rotinizada e ritualizada da sala de aula tenha algo a ver com a dificuldade docente em abrir a sala de aula à experiência do vivido [...] às relações reais entre indivíduos reais que corre ao largo da aula” (OSÓRIO; SARANDY, 2012, p. 158). A rotina escolar e a ritualística de sala de aula acomodam-nos às respostas prontas, aos modelos didáticos fechados e legitimados.

A potência problematizadora dos conceitos e das teorias das Ciências Sociais não é explorada. Não que se defenda a formação de cientistas sociais na educação básica, tampouco as reiteradas práticas de exposição conceitual: estas não incitam exercícios de análise sobre as relações sociais. No máximo, são apresentados exemplos pelos professores e a exposição é tida como concluída:

Lembra: nós estamos numa sociedade movida basicamente por petróleo. Todo mundo “já tá careca de saber” que o petróleo é uma substância extremamente poluente e ela é rara, o processo de produção dela é de milhares de anos. Basicamente nossa economia e a nossa estrutura social toda funciona em decorrência dos

⁶⁶ Carniel e Ruggi tratam essa lógica escolar como um “ensino explicador”: “O pressuposto mesmo do processo pedagógico é construir os sujeitos estudantes como ignorantes, que prescindem de si mesmos na busca pelo saber em favor da explicação didática. A instituição escolar, com sua iniciativa democratizante e civilizatória, é emburrecedora. O próprio ato pedagógico da explicação funda nos estudantes a ignorância, transformando-os em ‘alunos e alunas’, incapazes de aprenderem sem a mediação disciplinar” (CARNIEL; RUGGI, 2012, p. 124).

combustíveis fósseis que poluem bastante: sacolas, pneus, o próprio gás dos carros. Então tudo isso produz poluição, mas pensem: tem como a gente substituir essa tecnologia? Tem. Por que que não mudam? Porque não dá lucro, o pessoal vai perder o que eles têm – ‘a mamada’ (gíria para dinheiro). Enquanto a pessoa tiver como sugar tudo que a natureza pode fornecer para ele, pra ele poder se dar bem, se manter, ele vai fazer isso [...] Ele não trabalha pra natureza se renovar e eu sobreviver, ou viver, pelo menos de uma maneira minimamente digna. Eu simplesmente exploro, exploro, exploro, exploro. Então a relação do homem com a natureza não é mais de submissão, é de exploração [...] (Professor).

O esforço intelectual de um pensar mais complexo fica a cargo da exposição do professor. Cabe a ele demonstrar, conforme a transcrição, como a lógica do trabalho na sociedade capitalista é de acumulação às custas da exploração exaustiva da natureza e dos próprios homens. Por outro lado, cabem aos estudantes compreender, ou não, o exemplo. Por que? Porque esses exercícios de reflexão analítica não são explorados em atividades didáticas, nas provas escolares ou nas questões do Enem. A potencialidade de um pensar crítico é enclausurada em meio a tantos conteúdos e disciplinas diversas. Cabe, no mínimo, tomar ciência desses conceitos.

Em entrevista, o professor reconhece essas pressões do sistema. Mas, por outro lado, esforça-se por provocar, entre os estudantes, um exame mais rigoroso de sua realidade com o intento de estimular uma relação mais crítica com o mundo:

Eu gosto muito de focar a questão das teorias. Por uma parte, vamos dizer assim, mercadológica mesmo, porque sabemos que a gente tem que preparar esses meninos pro Enem. Então eu gosto de focar muita essa teoria sempre puxando esse lado, mas também eu gosto de colocar o aluno para pensar e a se colocar naquela teoria enquanto uma lente de aumento pra própria vida dele. Um exemplo aqui bem prático. Eu gosto muito de citar, por exemplo, a questão da coercitividade do Durkheim pra mostrar pros alunos o quanto que nós sofremos uma força, uma força de coerção externa de uma consciência coletiva que molda nossa individualidade e que nossa individualidade, ela não está à parte do coletivo, do todo. Tendo em vista que a realidade é hoje muito individualista, os jovens são muito individualistas, então eles não percebem que, mesmo eles achando que não devem dar satisfação a ninguém, eles sempre acabam tendo que dar satisfação a outros e essa relação é que modifica a própria realidade deles, eles não percebem claro.

Esses pequenos ensaios de reflexão, à luz dos conceitos e teorias, são estimulados por parte do professor. Mas, em meio às questões interpretativas do Enem, em que os estudantes precisam estar informados sobre conceitos, teorias e autores, aquelas pausas reflexivas são exceção em meio à rotina escolar. Ainda há o agravante do tempo reduzido para o desenvolvimento da disciplina de Sociologia.

Adréa Osório e Flávio Sarandy (2012, p. 157) apresentam questões bastante oportunas para ponderar sobre a participação dos estudantes em sala de aula:

Qual é o papel que atribuímos aos nossos alunos dentro de sala de aula? Será que realmente estamos conseguindo oferecer um lugar para que “sua” palavra se manifeste? Ou suas “experiências” seguem apenas ilustrando ou complementando a reprodução de conteúdos curriculares fixos, distantes e de pouca ou nenhuma serventia em suas vidas?

Esses questionamentos são bastante oportunos para aprofundar a análise dessa lógica expositiva recorrente no sistema escolar. A partir do engessamento da aula em torno de exposições, naturaliza-se a ideia de que os estudantes devem agir como receptadores de saberes externos, concentrados em livros didáticos e esclarecidos mediante a exposição de professores. Esse modelo de ensino fortalece a ideia de que os estudantes são meros espectadores da vida: cabe-lhes a acomodação frente aos padrões estipulados pelas instituições. O sistema de ensino fortalece esse projeto de conformação social.

Nesse modelo, a palavra do estudante deve endossar sua acomodação aos padrões sociais estipulados e naturalizados. Assim como o saber escolar não é objeto de apreensão significativa, todas as experiências sociais também não devem ser. Essa lógica de esvaziamento dos discursos escolares, no sentido de não especular sobre outros modos de interpretar a realidade, reforça uma tendência social de domesticação dos dizeres sociais: os discursos devem obedecer a padrões de verdade, institucionalizados socialmente.

Diferentemente, a apreensão significativa seria um processo contínuo de reflexão sobre os saberes acumulados das diversas ciências e, ao mesmo tempo, sobre os fatos reais, objetos desses discursos científicos. Aprender de modo significativo implica instigação ao pensar, na ponderação sobre as realidades que nos cercam (físicas, biológicas, sociais, espirituais e históricas). Somente assim as palavras dos estudantes podem constituir-se como expressões reflexivas de suas visões e práticas como indivíduos. Do

contrário, depara-se somente com a mera reprodução de discursos, valores e comportamentos instituídos.

Transformar as experiências dos estudantes em meras ilustrações dos saberes consagrados somente fortalece a ideia de que o espaço da sala de aula está estruturado para a domesticação de mentes, corpos e espíritos dos sujeitos. As vidas e seus próprios sujeitos são excluídos dos horizontes educacionais como matérias plenas de significação: ações de propor novos significados para tudo o que é humano.

Pedagogia pragmática

Sobre o modo como se realiza a Sociologia escolar, é importante considerar que, no seu cotidiano, há indicativos de reprodução de um saber pragmático. A especulação conceitual encerra-se numa sucinta demonstração empírica. Não há espaços para estimular um pensar complexo e desconstrutor das verdades hodiernas. Como observado em sala de aula, há uma problematização sucinta sobre os conceitos por meio de alguns exemplos apresentados pelo professor, ou, um ou outro questionamento de um grupo reduzido de estudantes. A seguir, é possível perceber como é problematizado o conceito de alienação do trabalho, da teoria marxista:

Professor: *vocês sentem prazer estudando?*

Alunos: *não, não, [...].*

Professor: *vocês já sentiram ao estudar?*

Alunos: *já, não [...]*

Professor: *quando você é obrigado a estudar uma coisa você gosta? O problema é isso que ela tá retratando: quando eu tenho a obrigatoriedade de fazer algo, perde completamente o sentido, eu tenho que fazer porque gosto. A obrigação é decorrência do prazer, não o contrário.*

Como já visto, esse saber pragmático é horizontal: não abre espaço para o exame aprofundado das problemáticas em apreço. Além da falta de tempo para um processo pedagógico consistente (divisão da hora-aula semanal entre os conteúdos de Filosofia e Sociologia), a própria lógica escolar induz uma abordagem pragmática em que os conceitos são ilustrados ou associados a algumas situações concretas das relações sociais. No pragmatismo escolar, não há um projeto de reflexão rigoroso em torno dos conceitos e teorias apreciados. Seus significados são apresentados por meio de exposições e complementados com exemplificações reais para

justificá-los. E o exercício de pensamento se encerra: exposição conceitual – exemplificação.

Outra característica desse saber pragmático é o caráter fragmentário. Não se pensa tendo em vista alcançar uma visão totalizante da problemática, mas o saber pragmático secciona a realidade, segmenta e produz microexplicações. A realidade social é fracionada, e seus fragmentos são incorporados à exposição como conteúdos integrais. Mas estes não são pensados como parte de uma totalidade. Os fragmentos da vida social servem para ilustrar aqueles significados dos conceitos expostos. Por meio de uma relação significativa com o conceito em apreço, aquele fenômeno específico é apresentado e explicado. Não há um cuidado heurístico para pensar a especificidade do fenômeno, tampouco compreendê-lo exaustivamente à luz do conceito central em apreço na aula.

As pessoas não gostam de coisas que não são valorizadas. Ela não se enxerga dessa maneira: se eu me valorizo, eu vou exercer uma profissão que é desvalorizada? Pensando dessa maneira não. As licenciaturas estão cada vez mais desvalorizadas: falta uma identidade social e nem uma identidade pecuniária. Criou-se uma imagem de que professor, ele não precisa de dinheiro, faz tudo por amor, hedonismo: “vou viver de lirismo, de prazer”. Isso não existe! Eu amo que meu olho brilha na hora que tô falando do assunto que eu gosto e a galera tá interagindo. (Professor).

Esse fenômeno lembra o cotidiano das salas de aula nas universidades, uma busca por explicações abreviadas e imediatas para questões de interesse do professor ou dos estudantes. Como tudo urge e não há disciplina para um exercício reflexivo metódico, as correlações entre conceitos e fenômenos não são vistas para além do limite de uma conjectura cognitiva, mas como explicações suficientes para aquele fenômeno intrigante. O que seria uma simples conjectura assume o caráter de explicação final sobre o fato em apreço. A propriedade do pensamento científico confunde-se com especulação metafísica. Esta faz parte da prática do saber experimental, mas não é suficiente. É necessário um esforço a mais para compreender, de modo sistemático e coerente, os fenômenos sociais.

Mesmo em espaços educativos nos quais o foco preponderante é construir condições para compreender os conhecimentos acumulados, a problematização da realidade à luz dos conceitos não pode ser tomada como uma explicação final. Ela deve ser concebida como parte de um processo complexo do pensar. São aproximações ou espécies de reconstruções dis-

cursivas sobre os fatos a nossa volta, sob as orientações da cultura científica acumulada. Um exercício heurístico significativo para a construção de espíritos curiosos e capazes de propor outras interpretações sobre a realidade. Mas, entre a proposta e a construção de uma explicação empírica, falta a prática da investigação. Tanto em escolas como em universidades, essa prática investigativa anda distante de seu cotidiano.

A fragmentação própria da organização dos capítulos temáticos dos livros de Sociologia tem dada a impressão de que tudo está explicado, ou, de modo similar, que a construção sociológica é simples e dá cabo a todos os aspectos dos fenômenos em apreço. Confunde-se saber sociológico com um ponto de vista minimamente organizado. Em tempos de sociedade de conhecimento, a distância entre informação e conhecimento tem diminuído agressivamente. O importante é obter algum sentido explicativo mínimo que induza uma compreensão suficiente das coisas. Esses entendimentos elementares oportunizam alguma sistematização cognitiva do universo complexo que é a realidade social. A escola não foge a essa demanda por informações. A sociedade do conhecimento substituiu a dúvida pela certeza, a incompreensão dos fatos que nos circundam por esses saberes elementares denominados informações.

Vejam como, numa aula de revisão, a temática do trabalho na sociedade capitalista é apresentada tendo em vista a possibilidade de associá-la com outros múltiplos subtemas:

O que é mais barato? [...] Vamos dizer assim: um vestido de noiva feito à mão ou um vestido de noiva feito em larga escala? Em larga escala! É mais barato. O que é que acontece dentro disso aqui? Acontecem algumas sequelas. Nós falamos naquela aula anterior sobre a questão das mulheres em exploração, e, do trabalho infantil, e também uma das consequências dessa nova forma de enxergar o trabalho, certo? Trabalho infantil, ele surge como uma válvula de escape! Uma das consequências dessa mão de obra, e cada vez mais se concentra nas indústrias. É o caso da China. A China é um caso engraçado: como existe uma grande massa de pessoas desempregadas, então os donos das fábricas, o capitalista, ele vai conseguir aquela mão de obra pelo menor preço possível, porque a procura é maior que a oferta. Então, essa mão de obra, ela se torna praticamente escrava. A China, ela cresce 10% ao ano. Vocês não tão entendendo isso aqui? Isso aqui é muita coisa. A China tá crescendo mais do que os Estados Unidos. O iphone, vídeo games, todas as tecnologias que nós temos hoje, até de roupas, vem de fábricas chinesas. (Professor).

O importante é poder fazer articulações mínimas entre sociedade capitalista, trabalho, trabalho da mulher, trabalho infantil, exploração e economia chinesa. Aprende-se a fazer correlações entre os diversos subtemas como um mosaico com múltiplas formas e cores. Tem-se uma visão geral sobre os fenômenos em apreço com um mínimo de correlações. Certamente que isso é necessário para a formação cognitiva dos indivíduos. O perigo implícito nesse processo é confundir esse mosaico com uma verdade sobre os fatos ou induzir o estudante a se contentar com essa informação pois, de algum modo, já traz uma determinada ordem narrativa para uma multiplicidade de fenômenos.

Significativo compreender que a informação não dialoga reflexivamente com um sistema de conhecimentos prévios. Pelo contrário, ela é uma síntese abstrata restrita, pois se prende a um aspecto ou outro em apreço: não apura distintas concepções sobre a questão. Possui a finalidade de dar ciência ao sujeito de um determinado aspecto abstrato da realidade, mas não estimula um esforço reflexivo sistemático e rigoroso. A informação é uma leitura parcial de um fenômeno particular que, na grande maioria das vezes, passa a imagem de uma explicação suficiente quando, na realidade, pontua uma visão particular sobre o fenômeno.

Os PCN+ defendem a exploração dos conteúdos sociológicos (conceitos e teorias) em interação com temas gerais da sociedade:

Um eixo temático deve abranger uma questão suficientemente ampla, que possibilite a realização de análises sobre as diversas relações que compõem o universo social de diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Assim, um eixo temático nunca deve ser definido em torno de limites espaciais e temporais excessivamente restritos. (MEC, 2002, p. 38).

O documento do MEC (2002) sugere acertadamente que não se pode tomar os conceitos e teorias das Ciências Sociais desconectados com as dimensões da materialidade social. O processo heurístico integraliza-se quando os conceitos e teorias oportunizam uma leitura sistemática sobre os fenômenos reais. Por outro lado, corre-se um risco quando não há investimento numa trama reflexiva mais rigorosa sobre os fatos em apreço. Somente relacioná-los a uma teoria geral não dá conta da complexidade de um fenômeno em particular. Pelo contrário, pode-se incorrer, numa simplificação discursiva muito própria da sociedade das informações, discursos simples e claros que conseguem lançar, sobre uma realidade particular, uma explicação. Explicação esta que transmite, ao sujeito que

a manipula, uma sensação de saciedade e tranquilidade para operar no mundo, mas não, de fato, uma aprendizagem. Vejam o que pensa o professor da disciplina:

Aí vai tornando tudo mais difícil. O aluno tem que aprender primeiro as exigências para que depois elas possam ser cobradas. Não faz o menor sentido você simplesmente chegar e cobrar do aluno uma coisa que ele não foi ensinado a fazer que é aprender. Creio eu que só vim a aprender ou ter uma gama de abertura de conhecimento na graduação. No meu Ensino Médio, eu era um aluno que era forçado a estudar, não gostava de estudar, perdi o brilho de estudar: não achava mais atrativo.

O importante a ser considerado é que, por meio da mediação escolar, sujeitos em formação consomem certa quantidade de informações que viabiliza sua participação social de modo a respeitar os valores fundamentais da sociedade. Esse consumo de narrativas explicativas garante a socialização dos futuros trabalhadores e cidadãos e sua respectiva integração à ordem social hegemônica. Há uma progressiva acomodação aos parâmetros da sociabilidade vigente.

Nas aulas de revisão, nas quais se retomam os conteúdos para apreciação nas provas, este caráter pragmático e informativo do conhecimento torna-se mais claro:

O Adam Smith fala que a riqueza é produzida através do trabalho. Só que no caso, trabalho para ele, o ser humano trabalha para poder conquistar seus desejos individuais, as suas necessidades. O Augusto Comte fala que o trabalho realmente produz as riquezas, que o trabalhador é que produz a riqueza. Só que as perspectivas, às vezes, de um autor para outro, mudam de maneira ideológica. Por exemplo, o Adam Smith e o Augusto Comte defendem o liberalismo burguês. O Karl Marx, por exemplo, não. Ele acredita que isso aí é uma involução, é uma contra-revolução. O trabalhador não tá se tornando mais autônomo: ele tá se tornando mais escravo, dependente do sistema. Ok? (Professor).

Essas aulas de revisão consistem num exercício de exposição informativa para que se possam diferenciar os diferentes pontos de vista. Um mero exercício descritivo no qual são pontuadas as visões distintas. Nesse ensino pragmático, que certamente não caracteriza singularmente as aulas de Sociologia, mas sim de todas as disciplinas, os estudantes são instruídos a lidar com as informações expostas de modo a obterem uma visão minimamente coerente e sistemática delas. As informações precisam ser

manipuladas de modo a obter sentidos elementares (conceitos, exemplos, diferenças etc.).

Para facilitar sua manipulação, as exposições são organizadas de modo esquemático e sintético, no qual as apresentações sobre os teóricos, seus conceitos, possíveis influências intelectuais e diferenças de perspectivas são expostas de modo sucinto e claro, pois, conforme explica o professor em entrevista:

Então como hoje nós temos um alunado que, no geral, lê pouco e que essas disciplinas de humanas não são tão valorizadas como deveriam. Até por conta da questão do mercado, onde eles veem mais a questão de curso como medicina, engenharias. Então, essas disciplinas de humanas, elas acabam ficando defasadas pro aluno e fazer essas relações se torna difíceis. Obviamente essa relação, essa interdisciplinaridade, ela é possível e sociologia não poderia existir se não houvesse uma relação entre outras disciplinas, influências da Biologia, influências da Física e a questão da herança, da tradição filosófica que a sociologia herdou... Então, inevitavelmente, a Sociologia tem sim a questão das multi-áreas, dos multi-conteúdos. Agora, a questão realmente é somente a aplicação: a aplicação é que é um pouco mais complicado.

A interdisciplinaridade não passa de um desiderato. Os PCN (2000, 2002) desafiam os profissionais da educação a desenvolverem um ensino em que a complexidade do pensar, promovida pelo diálogo entre os saberes, seja entre professores de disciplinas distintas, seja no interior de uma disciplina, não passe de uma quimera. Mas, além dos enclausuramentos disciplinares, o sistema escolar, voltado para a formação de profissionais, inviabiliza uma cultura de pensamento polivalente e complexa. O pesquisador Marcelo Galdino pondera:

O antigo currículo deveria dar lugar a um novo, marcado não mais por disciplinas com fronteiras rígidas, e nem tendo o ensino de conceitos como centro em cada uma delas. A sugestão do documento é centrar o ensino em competências que fossem significativas para a vida social, a cidadania e o mercado de trabalho, substituindo assim um Ensino Médio que antes focava os seus olhares e seus fazeres no Ensino Superior. (GALDINO, 2015, p. 79).

Como bem ressalta também a pesquisadora Dalila Andrade Oliveira (2004, p. 1139):

[...] esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propug-

nado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem.

Segundo esses pesquisadores (GALDINO, 2015; DALILA, 2004), ainda se tem um ensino escolar muito à mercê de se comportar como uma passagem para o ensino superior. Não há investimento numa real formação intelectual plural, rigorosa e humanizadora. Assim, em vez de uma educação interdisciplinar, procura-se orientar no sentido de adquirir competências estritas para o mercado e para uma prática limitada de cidadania.

Essa exposição esquemática está a serviço menos do mister sociológico de interpretação da realidade e mais de um trabalho intelectual de compreender como certos teóricos e conceitos traduziram a realidade social. Trata-se de uma introdução à Sociologia na qual os alunos são conduzidos a obter uma visão sucinta: desde seus conceitos e teóricos a fórmulas explicativas para determinados fenômenos sociais.

Nesse sentido, é importante recordar que, nas observações feitas em sala de aula, verificou-se que o livro didático é uma peça importante como registro de conceitos e informações que deve ser consultado pelos estudantes. Por vezes, partes do livro são lidas pelos alunos, seguidas de comentários complementares do professor. Assim, o livro didático é tido como uma fonte de saberes acumulados para a formação escolar dos estudantes. Como tal, e pela exiguidade do tempo em sala de aula, sua apreciação não é problematizadora. Cabe aos alunos a prática de leitura compreensiva de seus conceitos a fim de obter uma visão geral sobre a temática em apreço.

A partir da referência desse ensino pragmático, professores orientam os estudantes a apreenderem conceitos e teorias que poderão servir para interpretar determinadas temáticas sociais. O livro didático favorece esse processo pela sistematização dos referenciais das Ciências Sociais e pontua certos exemplos concretos ilustrativos de seu exame abstrato (MEUCCI, 2014). Esse material empresta, aos estudantes, meios para fazer certa compreensão pragmática da ação interpretativa das Ciências Sociais.

O problema pode residir quando o professor restringe-se ao uso exclusivo desse material ou, de outro modo, o livro didático é demasiado parcial ou superficial na apreciação de determinados temas ou conceitos. Não se identificou, no professor, tampouco no livro didático, essas características. Mas, por outro lado, a exiguidade do tempo prejudicava um exame mais criterioso das ideias expostas no livro. O professor regente assim se expressa:

É pedido pela coordenação o material didático. A questão da ampliação dos conteúdos que isso não me foi impedido de fazer, a ampliação dos conteúdos é uma especificidade minha em cima de autores e temas. A ampliação fica prejudicada por conta da baixa carga horária, porque, como é um conteúdo adicional, eu teria que ministrar o conteúdo obrigatório e o adicional em uma aula apenas, em uma semana.

Parece haver uma intencionalidade no sistema educacional brasileiro para que os conteúdos das diferentes disciplinas (não somente da Sociologia) não possam ser trabalhados com um rigor reflexivo que estimule um pensar complexo por parte dos estudantes: a extensão de conteúdos a serem ministrados é uma forma de impedir um exercício rigoroso de pensamento abstrato associada à exiguidade do tempo.

A pesquisadora Antonia Fernandes (2004), ao analisar a memória de estudantes e professores sobre livros didáticos, aponta para uma direção semelhante:

[...] socialmente, do ponto de vista do usuário (alunos e professores), depois que deixa de ser utilizado como material na sala de aula, o livro didático, só em casos específicos, foi guardado, revisitado ou reencontrado com o passar do tempo (FERNANDES, 2004, p. 533).

Geralmente, observa-se, no livro didático, um caráter efêmero como referência de saber. Seus leitores não o guarda como expressão de saberes significativos.

Certamente que a literatura didática não é um fim em si mesma: o significativo é a construção de aprendizagens entre os estudantes em conformidade com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Mas o fato de não se observar exemplares seus nas bibliotecas das famílias brasileiras demonstra, no mínimo, que aqueles livros e seus conteúdos não são significativos para seus leitores (mesmo aqueles do ensino médio que sintetizam visões mais complexas sobre áreas específicas dos saberes). Pelo contrário, esses geralmente são encontrados em feiras de livros usados espalhadas pelas cidades brasileiras. Após cumprir aquele papel de assistir ao processo de ensino-aprendizagem durante certo período, os livros são vendidos ou deixados em depósitos ou bibliotecas de escolas públicas.

Nas palavras de Fernandes (2004, p. 537): “De modo geral, o livro didático tem sido desvalorizado depois de seu uso imediato por cumprir

uma função específica na vida dos indivíduos, ou seja, por ser intrínseco ao contexto escolar”. Essa conexão de sentido entre o livro e um contexto social específico – o escolar –, simplifica a “radicalidade do ato de conhecer” descrita por Simone Meucci (2014, p. 217). Por mais que potencialize desenvolvimentos processuais dos estudantes nos diferentes tempos de ensino, o livro didático não estaria fortemente limitado por esse caráter de formação escolar? E os livros didáticos de Sociologia? Estariam restritos a essa condicionalidade limitadora de orientar o ensino específico de conteúdos restritos ao emprego escolar?

As observações feitas em sala de aula indicam essa direção. O livro didático não confere, ao processo de ensino-aprendizagem, uma radicalidade no propósito de conhecer. Ele serve muito mais ao trabalho de aglutinar informações reconhecidas como necessárias para um mínimo de instrução de crianças e jovens. A instrução como forma de estar ciente de certas descobertas acumuladas pela ciência mundial. Esse projeto diferencia-se de um propósito rigoroso de conhecer os fenômenos naturais e sociais, estimula uma curiosidade pelo questionamento e pela busca sistemática de explicações para os questionamentos construídos. A educação como instrução aproxima os estudantes da realidade pela exposição de verdades cabais que devem ser meramente reproduzidas.

A cidadania possível

Outro aspecto a ser considerado sobre a Sociologia escolar é a sua orientação ético-cidadã. Em meio às discussões sobre conceitos e teorias das Ciências Sociais, são feitas determinadas considerações sobre a vivência dos indivíduos em meio a esses sistemas de relações. Que posicionamentos podem ser tomados diante dos fenômenos sociais analisados? Que juízos de valor podem ser elaborados? Como o cidadão pode comportar-se diante dos processos sociais dos quais participam?

Digamos assim, gente [...]: dinheiro é uma decorrência do trabalho e do estudo, é uma consequência. Uma prioridade não é o dinheiro: é o estudo e o trabalho. Só que hoje o dinheiro não é um meio: é um fim. As pessoas não querem o dinheiro como meio para proporcionar algo. Elas querem dinheiro como um fim. (Professor).

Esses questionamentos que favorecem a produção de reflexões éticas para um cidadão socialmente comprometido com o bem-estar e a ordem democrática fazem parte das orientações escolares. Parece haver um con-

senso social sobre a legitimidade de uma formação cidadã que garanta a reprodução de uma sociedade eticamente comprometida com princípios elementares de uma democracia social⁶⁷. Ao refletir sobre alguns dos significados do dinheiro, também estão sendo apreciados problemas sociais como corrupção, furto ou, de outro modo, responsabilidade social das empresas, deveres morais dos indivíduos com a minimização dos males da pobreza. É interessante observar como, na sociedade brasileira, multiplicam-se campanhas sociais que propõem abordagens assistenciais para minorar os efeitos da miséria.

A pesquisadora Fabiana Ferreira (2012), ao investigar sobre sentidos que os professores de Sociologia atribuem à sua disciplina na educação básica, apresenta inicialmente uma visão clássica sobre cidadania: “Nas sociedades contemporâneas, a cidadania é vista, ao menos em teoria, como um *status* universal, que abarca três tipos de direitos: os civis, os políticos e os sociais” (2012, s/p). Teoricamente, a cidadania é pensada como uma totalidade que, além de garantir direitos civis (tradicionalmente associados ao direito e às formas de propriedade) e políticos (reconhecidos por garantir a participação política de todos), pressupõe direitos sociais que deveriam oportunizar uma participação justa de todos entre os bens necessários a uma vida digna: saúde, educação, moradia, lazer, segurança, cultura, meio ambiente equilibrado, tolerância às diferenças (religião, etnia, gênero, orientação sexual, entre outras) etc.

Nessa jornada de lutas dos movimentos sociais frente às contradições sociais, o conceito real de cidadania tem ultrapassado a visão clássica representada pelos direitos civis, políticos e sociais. “A construção de uma cidadania plena prefigura a transformação da sociedade como um todo por meio de uma conscientização política que permita, por parte dos indivíduos, a compreensão crítica e participativa da realidade social e política” (FERREIRA, 2012, s/p). Para além da luta por direitos, há os processos de afirmação das mais diversas identidades, as lutas por mudanças que garantam a superação de mecanismos de exclusão social, as discussões sobre sustentabilidade e novos rumos para o desenvolvimento econômico, as estratégias de construção de uma democracia participativa, em que os movimentos sociais são parte desse processo de experimentação plena da democracia.

⁶⁷ “A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (MEC, 2000, p. 4).

Ao analisar os documentos oficiais sobre educação básica, Fabiana Ferreira (2012, s/p) distingue três visões sobre cidadania:

De um lado temos a cidadania universal, fundada em princípios igualitários, caracterizada pelo usufruto de direitos e cumprimento de deveres, como proposto por Marshall. De outro, a visão de cidadania como desenvolvimento de consciência crítica para inserção na sociedade. Mais recentemente temos a cidadania relacionada aos direitos particulares, referentes ao atendimento das demandas culturais e identitárias, na perspectiva salientada por Burity (1999) e por Dagnino (2004b). Entretanto, ainda não parece estar incluída a participação no desenvolvimento da cidadania, embora ela esteja subjacente à segunda concepção.

Observa-se, no desenvolvimento da sociologia escolar, na escola pesquisada, uma concepção de cidadania que, ora dialoga com a concepção clássica da cidadania referente ao sistema de direitos, ora dialoga com uma cidadania que pressupõe o desenvolvimento de uma consciência crítica. Ao tempo que estimula a consciência dos direitos dos cidadãos em formação, a disciplina de Sociologia potencializa alguns exercícios de críticas à sociedade que impedem a condição plena do cidadão.

Para além do ideário estipulado pelos PCN e do desiderato do professor, a disciplina sofre pressões para se conformar como uma matéria propedêutica e de transferência de informações. O sistema escolar exerce um forte controle sobre os currículos e os seus modos de desenvolvimento. Uma concepção de cidadania que ultrapasse o formalismo do sujeito de direitos e deveres ainda é rejeitada pela estruturação dos currículos escolares.

Por outro lado, cabe aos professores de Sociologia fortalecer em si e em suas práticas uma ética comprometida com a transformação dos saberes sociológicos em parâmetros que estimulam um se fazer cidadão para além da visão liberal de cidadania⁶⁸: um sujeito individual de direitos e deveres. As proposições reflexivas da Sociologia podem fomentar uma vivência cidadã que garanta o pleno desenvolvimento humano: discussão dos processos de opressão social; compreensão do Estado na sociedade moderna; reflexão sobre os processos de afirmação identitária de diversas categorias sociais; discussão sobre as diversas modalidades de movimentos sociais; debates

⁶⁸ “Nesse contexto, exige-se que com ou sem formação específica, o docente assuma a sua responsabilidade social e política e conduza a disciplina Sociologia de forma que ela promova nos alunos, consciência crítica para superar o senso comum e assim, poder elaborar suas concepções de mundo e se reconhecer como cidadãos” (FERREIRA, 2012, s/p).

sobre participação e democracia; interpretações sobre relativismo e alteridade; estudos sobre os sistemas políticos; e avaliação sobre as dinâmicas estruturais brasileiras (culturais, políticas e sociais).

A problematização da sociedade, com suas contradições e potencialidades, para animar processos de transformação social garantidores de uma justiça social plena ainda é um projeto para o ensino da Sociologia:

A partir do momento em que os sujeitos compreendem o seu espaço, eles também passam a compreender o sentido de sua participação e da luta pela ampliação dos espaços de reivindicação e pela construção de uma democracia de fato (FERREIRA, 2012, s/p).

Essa trajetória é um caminho necessário para a consolidação de uma sociologia escolar comprometida concretamente com a construção de uma sociedade justa e capaz de fomentar o desenvolvimento pleno de seus cidadãos.

Considerações finais

Ainda há muito o que ser feito para consolidar a disciplina de Sociologia. Certamente que o seu maior desafio é superar uma visão aparente sobre o que seja de fato a construção cidadã e humanista, objeto da educação. Esta pesquisa exploratória pontuou alguns desafios no sentido de colaborar com reflexões sobre o que pode vir a ser essa educação humanista e crítica, com o apoio da disciplina de Sociologia.

O campo educacional é um espaço de poder e disputas. O esforço investigativo desta pesquisa foi registrar que é possível construir uma educação que fomente uma formação para além do pragmatismo pedagógico. A formação para o trabalho é necessária, mas o cidadão, um sujeito de direitos, é mais do que um trabalhador. A construção de uma sociedade democrática, solidária e justa pressupõe uma educação que ultrapasse uma visão pragmática sobre os seres e fomente a construção de seres integrais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. R. F. de. *Tornar-se professor de sociologia no ensino médio: identidades em construção*. 2013. Dissertação (Mestrado em pós-graduação em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- CARNIEL, F. ; RUGGI, L. O. Do fracasso da leitura ao sucesso do leitor: notas sobre leitura e ensino. In: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (org.). *Sociologia em sala de aula: diálogos sobre ensino e suas práticas*. Curitiba: Base Editorial, 2012, p. 116-128.
- FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set./dez. 2004.
- FERREIRA, F. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. *Revista Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 18, maio-ago. 2012.
- GALDINO, M. S. *O ensino de Sociologia: entre o currículo prescrito e o real*. 2015. Dissertação (Mestrado profissional em Ciências Sociais para o ensino médio) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2000.
- MEC. PCN+ Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.
- MENEZES, V. C. R. de M. *A teoria sociológica nos planos de curso de sociologia da rede estadual de Pernambuco* (GRE – Garanhuns). 2015. Dissertação (Mestrado profissional em Ciências Sociais para o ensino médio) – Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.
- MEUCCI, S. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. *Revista Brasileira de Sociologia*, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 209-232, jan./jun. 2014.
- MOTTA, F. C. P. Organização, mecanização e dominação. In: MOTTA, F. C. P. *Organização e poder: empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OSÓRIO, A.; SARANDY, F. Uma conversa sobre avaliação escolar. In: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (org.). *A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

PEREIRA, M. M. T. *A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar: que sociologia é essa?* 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, S. A dos. *Reflexões sobre o ensino de sociologia: a prática docente com estudantes do curso médio integrado*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SARANDY, F. O trabalho com temas e conteúdos no ensino da Sociologia. In: CARNIEL, F.; FEITOSA, S. (org.). *A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

SOUSA NETO, M. M. de. *A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará*. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOBRE AUTORES

Ana Caroline Jardim Oliveira

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí e estudante do mestrado em Sociologia (UFPI).

E-mail: linemcguare2@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-4180-5932

Ariadine Cristine Gonçalves Ribeiro

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí (2018) e estudante do mestrado em Sociologia (UFCE).

E-mail: ariadinecristyna@hotmail.com

Orcid: 0000-0001-9816-0317

Carlos Daniel da Silva Santos

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí e estudante do mestrado em Sociologia (UFCE).

E-mail: danielcrf2010@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-6587-1419

Edvaldo Gonçalves do Nascimento

Licenciado em Ciências Sociais (Uespi) e profissional técnico da Seduc (PI).

E-mail: edvaldogonca@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-2552-5802

Kelline da Silva Costa

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí.

E-mail: kellineds@gmail.com

Orcid: 0000-0003-4627-6582

Luciano de Melo Sousa

Doutor em Ciências Sociais (UFRN) e professor adjunto da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Piauí (campus Poeta Torquato Neto).

E-mail: lucianomelo.s@bol.com.br

Orcid: 0000-0003-1832-3046

Malonne Guibson de Sousa Cavalcante

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí.

E-mail: malonne-guibson@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-9380-2293

Marcio Danilo Martins Barbosa

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí.

E-mail: marcio_danilo@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-9504-5871

Maria Júlia Ferreira Freitas

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí e estudante de especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI).

E-mail: mariajffreitas@hotmail.com

Orcid: 0000-0003-1838-0710

Maria Magnólia Viana de Carvalho

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí e estudante de especialização em Docência do Ensino Superior (UESPI).

E-mail: magnolia_carvalho@outlook.com

Orcid: 0000-0002-7521-1019

Maria Paula França da Silva

Graduada em licenciatura plena em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi) e estudante do mestrado em Antropologia (UFRN).

E-mail: paulamaria.fs@outlook.com

Orcid: 0000-0002-4148-6145

Rebeca Hennemann Vergara de Souza

Mestra em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora assistente na Universidade Estadual do Piauí (Uespi) – campus Heróis do Jenipapo –, na área de Ciências Sociais.

E-mail: sr.keuner@gmail.com

Orcid: 0000-0002-8827-4393

ÍNDICE REMISSIVO

A

- abordagem interpretativa 63
- abuso 107–109, 111–112, 114, 116
- academicismo 134
- aluno homossexual 29
- ambiente universitário 79–80, 92, 100, 102, 114, 116
- análise de conteúdo 82, 124, 146–147, 161
- aprendizado significativo 136
- assédio 10, 79, 93, 96, 99–104, 106–107, 109–118
- assédio acadêmico 114
- assédio sexual 10, 99–104, 106, 109–111, 113–114, 116–118
- assimetrias entre docentes e discentes 102
- aula de revisão 166, 177
- autonomia 10, 79, 87–88, 96, 121–124, 128, 132, 135, 137–138, 140, 155, 160
- autonomia discente 135
- autonomia docente 10, 123–124, 128, 132, 138, 140

B

- binarismo 15–18, 20–24, 26, 82, 85, 88, 92

C

- campo discursivo 45
- categoria social 38, 40, 48
- cidadania 126–127, 147, 156, 158–161, 165–167, 180–181, 183–185, 187
- Ciências Sociais 9–10, 35, 58, 62, 79–81, 84, 87–88, 90, 95–96, 98, 103, 118, 121–123, 125, 127, 129, 131–134, 137–144, 146, 148–149, 158, 161–162, 169, 171–172, 178, 181, 183, 187–191
- competência 127, 139, 155, 171
- competência argumentativa 155

conceito 16, 44, 128, 132, 143, 153, 159, 170, 175–176, 184
 condições de trabalho 167
 consciência crítica 121, 159, 185
 construções sociais 22, 55, 57, 106, 111, 133
 contextualização dos conteúdos sociológicos 151
 controle das sexualidades 17
 controle disciplinar 129
 corpo 16, 18–19, 26, 32, 35–36, 39–40, 44–45, 49, 56, 62, 65, 73, 76, 84–85, 87–91, 96, 107–108, 111, 131, 140–142
 corpo feminino 87–88, 90–91, 96
 cotidiano escolar 14, 38, 53, 65, 168, 170–171
 criticidade 135, 139, 157
 cultura 10, 13, 16–17, 21, 23, 48, 53, 55, 67, 75, 77, 85, 89, 138–139, 166, 168, 170, 177, 180, 184
 cultura escolar 75
 cultura juvenil 67
 cyberstalking 113, 117

D

desenvolvimento sexual humano 13
 desigualdade de gênero 83–85, 87, 92, 106
 desigualdade social 157
 desnaturalização 51, 57, 95, 134, 153, 156
 diálogo 18, 26–27, 29–31, 33, 64, 71, 86, 122, 128, 132, 139, 146, 152, 169, 180
 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 148
 disciplina escolar 168, 188
 discurso machista 84, 92–93, 102
 discursos de identidade 46
 discursos violentos 47
 diversidade sexual 14, 25, 33
 docente universitário 128, 141

dominação masculina 92, 105, 117

E

educação 9, 14–15, 18, 24, 31, 33–35, 52–53, 56, 58–59, 70, 75–77, 81, 97–98, 115, 117–118, 121–123, 125–128, 131–134, 137–140, 142–144, 147–151, 161–163, 165–168, 170–172, 180–181, 183–188

educação dialógica 131

educação integral 76

educação reflexiva 137

educador 126, 166, 170

Enem 167–168, 170, 173–174

ensino de Sociologia 10, 122, 148–149, 152, 156–162, 168, 187–188

ensino humanista e tecnicista 121

ensino pragmático 179, 181

ensino problematizador 126

ensino significativo 129, 131

ensino tradicional 123–126, 130, 136–137

entrevista semiestruturada 124

escola 10, 13–15, 17–18, 20–33, 35–39, 42, 47–48, 51–53, 55–59, 61–67, 69–73, 75–77, 100, 105, 110, 117, 127, 133, 145–146, 149, 151–152, 154, 160–161, 165–168, 172, 177, 184–185, 187–188

espaço 10, 13–14, 17–18, 21, 24–25, 27–29, 31–33, 37–38, 40, 53, 56, 64–67, 69–70, 73–76, 80, 83–84, 90, 92, 95, 100, 105–106, 112–113, 123, 129, 144, 155, 175, 186

espaço doméstico 100, 105

estigma 85, 93

estranhamento 91, 113, 158

estrutura social 44–45, 51, 143, 172

estudo de caso 36–37, 81, 123, 165, 167

etnia 107, 184

etnografia 62–63, 77

evasão 14

F

família 31, 42, 45–47, 52–54, 56, 59, 89–90, 93
 feminilidade 19–22, 26
 formação cidadã 121, 127, 151, 168, 184
 formação docente 122, 124, 126, 132–133, 135–136, 138–142
 fragmentação disciplinar 156

G

gênero 10, 14–24, 26, 33–50, 52–59, 79, 81–85, 87–88, 90, 92, 95–101, 103–104, 106, 116–118, 184
 gestão escolar 61
 grupo 9, 15, 32, 37, 55, 65, 67–69, 72–74, 76, 81–83, 96, 107, 128, 146, 175

H

habilidade 171
 habitus 43, 136
 heteronormatividade 16–17, 19, 22–24, 29, 31, 97
 heterossexualidade 13, 16–20, 22–26, 31–32, 46–47, 51–52
 heterossexualidade compulsória 18–19, 23
 heteroterrorismo 17–18, 26, 32, 46, 51–52
 homem 17, 19–20, 22–23, 37–38, 40, 43, 47, 51, 54–55, 58, 79, 81, 83–85, 87–92, 94, 101, 106, 129, 170–171, 173
 homofobia 10, 14–17, 25–29, 31–33, 57
 homossexualidade 13–15, 18, 25–28, 33, 154

I

ideal de feminino 18, 21
 identidade 19, 22–23, 29–32, 37, 39–46, 50, 56, 58, 62, 68, 80, 83–84, 91, 96, 117, 122, 127, 132, 142, 160, 163, 167, 176, 188
 identidade docente 127, 142
 identidade feminina 83–84, 96, 117
 identidades juvenis 10, 39, 75
 identificação 42, 62, 68–69, 104, 134, 145

identificação e diferenciação 69

ideologia 51, 82–83, 87–89, 94, 96–98, 111, 136, 162

ideologia machista 94

imaginário social 19, 38, 107, 111

inconsciente 39, 43, 85

informação 14, 102, 113, 115, 132, 155, 177–178

informação e conhecimento 177

instituição 14, 23–24, 30, 32, 61–64, 66, 69, 71, 73–76, 112, 122–123, 125, 145, 172

instituições escolares 100

instrução 183

intolerâncias sociais 13

J

jovem 24, 36, 41, 47–48, 50, 52, 58, 64, 69, 71–72, 74, 157–158, 166

jovem LGBTI+ 24

juventude 35–37, 40, 48–51, 55, 58, 166

L

LDB 121, 147–148, 150, 159

LGBTfobia 48

LGBTI+ 13–15, 20, 22, 24–32, 54

licenciando 124, 129, 132, 135

licenciatura em Ciências Sociais 9–10, 62, 79–80, 96, 122–123, 125, 127, 129, 131, 138, 140–141, 190

livro didático 166, 181–183

lógica expositiva 167, 169, 174

M

machismo 10, 48, 57, 79–85, 87–97, 99, 117

machismo velado 79–80, 83, 92–93, 96

mansplaining 85, 94

maninterrupting 94–95

memória 79, 182
 memorização 125, 128–129, 170, 172
 metodologia de ensino libertadora 129
 metodologia de ensino tradicional 130
 modelo de ensino brasileiro 166
 mulher 17, 19–23, 37–40, 43, 47, 50–51, 54–55, 79–80, 83–91, 93–95, 98–102, 105–108, 111, 117, 151–152, 154, 178
 mulher negra 105, 107–108, 111

N

naturalização 14, 19–20, 28–29, 32, 52, 110, 128
 negra 104–108, 111, 117
 normas do gênero 17, 20

O

objetivação 75
 observação participante 63
 ordem escolar 72
 orientação sexual 16, 18, 22–23, 33, 39, 104, 184

P

padrões binários de gênero 19
 papel social 32
 Parâmetros Curriculares Nacionais 18, 33, 130, 142, 148, 162, 187
 patriarcado 81, 90, 97
 PCN+ 142, 148, 162–163, 169–170, 178, 180, 185, 187
 pedagogia das competências 171
 pensamento crítico do aluno 154–155
 pesquisa exploratória 103, 165, 186
 pesquisa qualitativa 15, 33, 58, 97–98, 103, 118, 143–144, 146
 poder 16–17, 21, 31, 47–49, 68, 72–77, 79–80, 84–85, 87–91, 95–100, 102–105, 112, 114, 116–118, 121, 128–129, 135, 138, 142, 153, 173, 178–179, 185–187
 pragmatismo pedagógico 172, 186

prática pedagógica formalista 157

práticas simbólicas 91

práticas sociais 16, 73, 82, 132

preconceito 17, 30, 33, 38–39, 46–47, 80, 86, 111

processos dialógicos 76

processos disciplinadores 128

professor 46, 64–65, 70, 73, 76, 79, 84–88, 91, 94–95, 103, 107, 109–110, 112–116, 118, 125, 128–131, 134–136, 138–143, 149–160, 163, 166–169, 171, 173–177, 179–181, 183, 185, 187, 190

professor de Sociologia 134, 150, 152, 155, 157–158, 166–167, 187

professor universitário 141

R

reflexividade 123, 132–134, 137, 143–144

relações de poder 80, 96, 98, 100, 102, 104, 116

rendimento escolar 14

rotina escolar 172, 174

S

saber escolar 148, 174

saber pragmático 175–176

sala de aula 18, 31, 65–67, 70, 79–82, 84–87, 89, 91–96, 102, 107–110, 112–113, 115–116, 121, 127, 129, 132, 138–139, 142, 144, 153–155, 157, 163, 166, 171–172, 174–175, 181–183, 187–188

sala de aula universitária 132

senso comum 23, 26, 38–39, 79, 88–89, 95–96, 101, 121, 153, 156, 158, 169, 185

senso crítico 137–139, 145, 157

ser mulher 21, 43, 47, 54–55, 83–84, 86, 91, 94, 105–106, 111

sexismo 17, 89

sexo 13, 17, 22, 24, 30, 40–41, 43, 45, 49, 54, 85, 87–88, 117

sexo biológico 43, 87

sexualidade 10, 13–16, 19–20, 22–24, 26–27, 31, 33–37, 39–40, 43, 46–59, 82, 97, 111

sistema de ensino reprodutor 125
 sistemas de ensino 124, 148
 sociabilidade 64, 67, 69, 76, 95, 179
 socialização 13, 15, 17, 21, 23–24, 26, 36, 42–43, 50, 54, 68, 179
 socialização heteronormativa 50
 socialização primária 42
 socialização secundária 43
 sociedade patriarcal 82, 85, 89–90
 Sociologia 9–10, 58, 97, 122, 133–134, 143–163, 165–169, 174–175, 177, 179–189, 191
 Sociologia escolar 145, 160, 166–167, 169, 175, 183, 185–186
 sociólogo 132
 sujeito ativo 101, 132

T

taxionomias normativas 18
 tecnologia de aprisionamento dos corpos 93
 teoria e conceito 153
 trilhas de sociabilidades 67

U

unidades discursivas 15, 146–147
 universidade 9, 79, 84, 90, 93–94, 96–97, 99, 101, 103–107, 110–113, 116–118, 121, 123, 126, 132, 134–135, 139–140, 151, 163, 187–191

V

vida cotidiana 48, 151, 158, 160, 162
 violências 13–15, 17–18, 24, 26–27, 32, 35, 116, 154
 violência simbólica 27, 89, 93, 96

